SOPRONI EGYETEM

BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI KAR

# Magatartási és tanulási nehézséggel rendelkező fiatalok a pedagógiai intézményekben

Tanulmánykötet

**Szerkesztette: Zsubrits Attila, Mendéné Lajtai Krisztina, Tengerdi Ágnes**

# Magatartási és tanulási nehézséggel rendelkező fiatalok a pedagógiai intézményekben

## Tanulmánykötet

**Szerkesztette:**

**Zsubrits Attila, Mendéné Lajtai Krisztina, Tengerdi Ágnes**

**SOPRONI EGYETEM KIADÓ**

**SOPRON, 2024**

Felelős kiadó: Prof. Dr. Fábián Attila

a Soproni Egyetem rektora

Szerkesztette: Dr. Zsubrits Attila, Mendéné Lajtai Krisztina, Tengerdi Ágnes

Lektorálta: Dr. Závoti Józsefné

Technikai szerkesztő: Dr. Frang Gizella

ISBN 978-963-334-538-2 (pdf)

https://doi.org/10.35511/978-963-334-538-2

A kötetben szereplő képek az adott tanulmány szerzőjének saját fotói

Soproni Egyetem Kiadó

# Tartalomjegyzék

Előszó ........ 1

Csizmadiáné Lancendorfer Anett: *A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség fogalma és az érintettek pedagógiai ellátása a törvényi szabályozások alapján* ........ 3

Mendéné Lajtai Krisztina: *A differenciált tanítás-tanulás és esélyteremtés összefüggése az oktatási folyamatban* ........ 15

Bolla Balázsné: *Meseterápiás módszerek* ........ 28

Tengerdi Ágnes: *Gyermek a kudarc útvesztőjében* ........ 36

Schönwald Gyöngyi: *Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő kisiskolás gyerekek kinetikus iskolarajzainak üzenete* ........ 48

Ács Viktória: *Magatartási nehézséggel rendelkező kisgyerekek kinetikus óvodarajzainak összehasonlító vizsgálata* ........ 77

Renner-Unger Vivien Éva, Zsubrits Attila: *Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkező kisgyerekek személyiségfejlődésének támogatása tematizált mesék feldolgozásával óvodai csoportban* ........ 108

Wilfing Edit: *„Az égig érő fa”. Önismereti művészetterápiás csoportfoglalkozások különleges bánásmódot igénylő korai serdülőkorban lévő fiatalok körében* ........ 120

Zsubrits Attila: *Esetismertetés: Egy magatartási nehézséggel küzdő kisgyermek egyéni nevelési tanácsadás keretében megvalósult ellátása.* ........ 143

Zsubrits Attila: *Egy tanulási nehézséggel rendelkező kisiskolás korú diák esetének bemutatása pszichodiagnosztikai vizsgálati eredmények figyelembevételével* ........ 149

A kötetben szereplő tanulmányok szerzői ........ 161

# Előszó

A tanulmánykötetben különböző végzettségű szakemberek írásai kerültek tematikus rendszerezésben összeállításra és közreadásra. A könyvben olyan gyakorló pedagógusok, óvodapedagógusok, fejlesztőpedagógusok, pedagógiai szakszolgálati munkát – diagnosztikus, konzultációs, tanácsadói és terápiás tevékenységet – folytató szakemberek, valamint felsőoktatásban előadó és kutatásokat végző személyek munkái olvashatók, akik valamilyen formában kapcsolódnak a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő kisgyermekek és tanulók ellátásához.

A megfogalmazott könyvcím jól utal arra, hogy a publikációkban szereplő megállapítások azoknak a növendékeknek a csoportjaira vonatkoznak, akik vagy már rendelkeznek formális szakértői véleménnyel, vagy pedig a felnőttek és kortársak visszatérően érzékelik konfliktusokat okozó viselkedésüket az óvodai csoportban vagy az adott iskolai osztályban.

A létrejött írásmű egyik fontos kiindulási célja, hogy a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán folyó posztgraduális fejlesztőpedagógus képzésben részt vevő hallgatók a már eddig meglévő, és a Kar Elektronikus Könyvtárában is elérhető fejlesztőpedagógiai témakörű szakirodalmak mellett további aktuális ismeretekkel találkozhassanak, és azt a tanulmányaikban felhasználhassák.

Az első négy elméleti tanulmány egyrészt a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek diagnosztizálásának és pedagógiai ellátásának szabályozására vonatkozó hazai törvényeket, dokumentumokat elemzi; másrészt a pedagógiai differenciálás, egyéni bánásmód elvének gyakorlati megvalósítási lehetőségeit mutatja be; harmadrészt pedig olyan pedagógiai, művészetpedagógiai, mesepedagógiai és pszichológiai nézőpontú elemzéseket, valamint beavatkozási módszereket ismertet, amelyeknek az alkalmazása szintén az érintett személyekkel való foglalkozást sikeresen támogathatja. A könyv középső egysége két nagyobb empirikus kutatásnak az eredményét részletezi, amely feltárt adatok alapján pontosabb, de tanulságosabb képet is kapunk a magatartási és tanulási nehézséget mutató fiatalok nevelési-oktatási intézményükhöz fűződő kapcsolatáról, szociális helyzetéről, önmagukról kialakult vélekedéséről, illetve az intézményben átélt személyes élményeikről. Végül a kötet harmadik részében elméleti megalapozottságú csoportos és egyéni esetleírásokat ismerhetünk meg.

Mindezek az írások újabb tanulmányok elkészítéséhez is kijelölik a nagyobb irányokat, hiszen – az elméleti kutatásokban történő felhasználás mellett – a fejlesztőpedagógus

hallgatók gyakorlatorientált képzésében a tananyagbővítést, a kurzusok ismerettartalmának gazdagítását további releváns elméleti tanulmányok, módszertani összeállítások és esetbemutatások együttesen tudják biztosítani.

Sopron, 2024. december 3.

*Zsubrits Attila*

Csizmadiáné Lancendorfer Anett

# *A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség fogalma és az érintettek pedagógiai ellátása a törvényi szabályozások alapján*

## Bevezetés

A nemzetközi összehasonító kutatások, hazai tanulmányok adatai és a gyakorlati pedagógiai tapasztalataink is azt bizonyítják, hogy folyamatosan növekszik az olyan gyermekek és tanulók száma, akik valamilyen nehézséggel küzdenek a beilleszkedés, a magatartás vagy a tanulás terén. A SNI és BTMN kategóriákba tartozó személyek eredményes nevelése és oktatása jelentős kihívást jelent a mindennapi pedagógiai munka során.

Elméleti tanulmányom alapvető célja, hogy tájékozódó rálátást biztosítson a BTMN jelenségkörére. Mindenekelőtt ismertesse a fontosabb törvényi szabályozásokat és érzékeltesse a fogalmi meghatározás nehézségét. Ugyanakkor az összeállítás rövid történeti áttekintést is ad a hazai együttneveléshez vezető út kialakulásáról, és kitér az integráció és inklúzió különbségére. Jogpedagógiai aspektusból ismertetem a köznevelési törvények ide vonatkozó rendelkezéseit, megemlítve az SNI és a BTMN differenciáldiagnosztikai elhatárolásának nehézségét. Az utolsó részben az érintett fiatalok nevelésének kérdésköre kerül előtérbe.

Egy gyermek sosem problémás vagy „rossz”, hiszen rengeteg féle viselkedésbeli megnyilvánulás létezik. Az átlagostól eltérő viselkedés nem feltétlen jelent problémát, hiszen mi felnőttek sem vagyunk egyformák. Minden kisgyermek különböző, más-más kulturális közegből érkezik, eltérő öröklött adottságokkal rendelkezik. A fejlettségi szintek különbségeit még az azonos életkorú gyermekek között is felfedezhetjük, mégis az egyéni igényekhez illeszkedő differenciálás megvalósítása a mai nevelési és oktatási keretek között nagyobb falakba ütközhet. A differenciálás egy olyan szemléletmód, melyben kifejeződik a pedagógus érzékenysége a gyermekek sokszínűsége iránt, másrészt pedig egy pedagógiai gyakorlat is, amely által a tanulásszervezésben az individuális különbségekhez próbálunk illeszkedni.

Azt tapasztaljuk, hogy egyre több az olyan gyermek, akiknek az ellátása kompetens szakember segítségét, vagy legalábbis a pedagógus állandó egyszemélyhez szóló jelenlétét igényelné. A mai pedagógiai rendszer sajnos ezt nem tudja kielégítően biztosítani. A differenciálás minimális mértékben megmutatkozik ugyan, de az egyéni igények ellátására sem idő, sem kapacitás nem adott kellő mértékben. Ezen nehézségek leküzdésében az intézményben helyben foglalkoztatott speciális szakemberek lehetnek segítségünkre, például

a fejlesztőpedagógusok. Ugyanakkor az illetékes pedagógiai szakszolgálatok ellátási formái, mindenekelőtt a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság munkája szintén fontos támogatást adhat.

**A pedagógiai együttneveléshez vezető út rövid története**

A hazai pedagógiai intézményrendszerben a BTMN és az egyéb diagnosztikus kategóriába sorolt gyermekek jellemzően ma már integrált nevelésben-oktatásban vesznek részt, ez pedig komplexebbé teheti a pedagógusok feladatát. A nehézséggel, zavarral élő gyermekek eredményes szocializációját, óvodai nevelését és iskolai pályafutását elősegítheti a nem sajátos nevelési igényű tanulókkal történő együttnevelésük, azonban az integráció új feladatokat is meghatároz a többségi intézmények és a gyógypedagógiai ellátás területén.

Az emberi gondolkodásban már nagyon régóta jelen van a fogyatékosság fogalma, ellenben megítélése minden korban más és más volt. Az 1990-es években a hazai közoktatással szemben támasztott igények között is megfogalmazódott, hogy megfelelőbben kell alkalmazkodni a diákok eltérő képességeihez, vagyis minél jobban be kell fogadni azokat a gyermekeket, akik valamilyen szempontból speciális, különleges bánásmódot igényelnek.

Az integráció és az inklúzió kifejezések használata ma már széles körben elterjedt, csakhogy jelentésük sem hazánkban, sem a különböző országokban nem egységes. Fontos tisztázni, hogy a két fogalom nem egymás szinonimái, ahogy azzal sok esetbentalálkozunk. Az inklúzió tartalmilag többet jelent az integrációnál, annak egy magasabb szintje. Az együttnevelés elfogadó gyakorlatát jelenti, röviden pedig az inklúziót befogadásnak nevezhetjük. Az integráció mint oktatásszervezési forma a fogyatékkal élő és a tipikus fejlődésű személyek együttnevelését jelenti. Az integráció fogalmát Fischer (2009) szociológiai tartalmú kifejezésként tartja számon, ami a kisebbségi etnikai, vallási és kulturális csoportok társadalomba való beilleszkedését jelenti. Az integrált oktatást a hazai szakirodalom összefüggésbe hozza az esélyegyenlőség biztosításával abban az értelemben, hogy a nevelési-oktatási intézmények mindenki számára nyitva állnak, az egyes gyermekek akadályozottságára, vagy az egymástól eltérő képességekre való különbségtétel nélkül (Csányi & Perlusz, 2001).

Magyarországon a XIX. századtól jelent meg az a mozgalom, melynek hatására egyre több fogyatékossági típusnak megfelelő szegregált intézmény jött létre. Ezen intézmények száma fokozatos növekedett az évek során. Az ilyen típusú iskolákba kerülést, a tanulók kiválasztását az akkori jogszabályok biztosították. Az 1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási

kötelesség teljesítésének biztosításáról (6.§, 7.§) mondta ki a fogyatékossággal élő személyek művelődéshez való jogát és kiterjesztette a tankötelezettséget. Ugyanezen évszázadban a nyugati országokban bekövetkező társadalmi és oktatáspolitikai változások segítették elő a szegregáció, az elkülönült intézményrendszer megváltoztatását. Orosz (2008) kiemeli Evans és munkatársai álláspontját ezzel kapcsolatban, mely szerint az 1950-es évektől alapvető elmozdulás történt az egyoldalú szegregációt fenntartó szemléletmódban. A valamilyen akadályoztatottsággal élő személyeket korábban megváltoztathatatlan állapotúnak gondolták. Azonban egyre többen feismerték azt is, hogy a szegregáció, a kirekesztés stigmatizációt von maga után. Fokozatosan bontakozott ki az az erőtér, ami az integrációs szemléletet erősítette. Ennek következtében megjelenhetett a fogyatékkal élő emberek teljes elfogadására való törekvés. Elsőként Dániában látott napvilágot az úgynevezett normalizációs koncepció, amely egy teljesen új nézetet hirdetett meg. Ennek értelmében a fogyatékosságot nem valamiféle anomáliának véljük, hanem akceptáljuk, elismerjük a személyiségfejlődés különböző útjait, egymás kölcsönös elfogadását, valamint az arra rászorulók társadalmi beilleszkedésének a segítését.

Hazánkban az integrált oktatás viszonylag rövid múlttal rendelkezik. Az integráció felé vezető első lépések a 1970-es évek végén valósulhattak meg, amikor az utazótanári szolgálat beindult, majd ezt követte az első hivatalos integrációs kísérlet, amely már a 1980-as évekre elejére tehető (Orosz, 2008). Ezen legelső kísérletek a hallássérültek csoportjait érintették, és csak később jöttek létre kezdeményezések a látássérültek és a mozgáskorlátozottak esetében. Az integrált nevelés megvalósítását elősegítő nagy áttöréshez vezetett az 1985. évi oktatási törvény kibocsátása, ami eltörölte a már elavultá váló kisegítő iskola elnevezését, ezzel is segítve a megbélyegzés elkerülését.

Az 1993-as év igazi fordulópontot jelentett a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók számára, hiszen az ebben az évben megjelent közoktatási törvény jogi értelemben is deklarálta az integrációhoz szükséges körülményeket és követelményeket, továbbá megteremtette a lehetőséget arra, hogy az atipikus fejlődésű fiatalok integráltan vegyenek részt az oktatásban a többségi tanulók intézményrendszerében. Különlegesség még ebben a törvényben a szabad iskolaválasztás engedélyezése azoknak a szülőknek, akiknek a gyermeke valamilyen okból kifolyólag sajátos nevelési igényű. Ugyanakkor a speciális gyógypedagógiai intézmények továbbra is fennmaradtak, így biztosítva a külön nevelés lehetőségét az azt választó családok számára.

Az elkövetkezendő években megfigyelhető volt a szegregált gyógypedagógiai intézményekben tanulók létszámának csökkenése, együttal megnövekedett az igény a

támogató szolgáltatások igénybevételére. Mindez arra vezethető vissza, hogy az integrált nevelés széleskörű megvalósításához a személyi és tárgyi feltételek nem minden esetben voltak adottak. Az évek során a többször módosított köznevelési törvény a fogyatékkal élő gyermekek helyzetében is változásokat indukált. A nevelésükhöz, oktatásukhoz szükséges feltételek fokozatosan finomodtak, a szakértői tevékenységek pedig szabályozásra kerültek (Orosz, 2008).

A közoktatás irányítási rendszere a kétezres évek elején új feladatokkal nézett szembe. Ezen kihívások, és az annak való megfelelés az Európai Unióhoz történő csatlakozásból fakadt, így az oktatásügy kérdései is új kontextusba helyeződtek. A közoktatási törvény 2003-as módosítása a gyógypedagógiai intézmények szerepkörének bővülésére adott lehetőséget, mely biztosította a speciális iskolák részéről a pedagógiai-szakmai szolgáltatások működését a többségi intézmények számára. A jogszabály 33. paragrafusa engedélyt adott arra, hogy komplexebb gyógypedagógiai ellátást biztosító intézmények jöjjenek létre (EGYMI), melyek az integrált oktatás támogatásához tudtak érdemben hozzájárulni.

2011-ben az új nemzeti köznevelési törvény váltotta fel az addig hatályban lévő szabályozást, mely az oktatásszervezés átalakítását eredményezte. Az egész rendszerre kiterjedő centralizációs folyamat az intézmények fenntartásának és módszertanának változását érte el. A köznevelés átalakulása a különleges bánásmódot igénylő gyermekeket sem hagyta érintetlenül.

Napjaink pedagógiai gyakorlatában markánsan az inkluzív szemléletmód érvényesül és az együttnevelési és együttoktatási szervezési forma valósulhat meg jellemzően, azonban a sikeresebb, fenntartható megvalósításához számos további feltétel teljesülése szükséges még.

### A BTMN kategória kialakulásának rövid jogtörténeti áttekintése

Pedagógusként az egyik legnehezebb, de egyben legösszetettebb feladatunk az olyan gyermekek nevelése, oktatása, akik valamiben, valamilyen képességterületen különböznek a többiektől. Ezek az eltérések a gyermekek között több területen megmutatkozhatnak, ezért felkészültnek kell lennünk, hogy minden gyermek számára a lehető legoptimálisabb feltételeket tudjuk biztosítani.

A hazai jogszabályokban először a 21. században jelent meg a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség és a sajátos nevelési igény fogalma. Napjaink kommunikációjában túlnyomórészt ezen kifejezések rövidítéseivel találkozhatunk. De az is igaz, hogy a BTMN és az SNI személyek tanulmányozása során a fogyatékosság fogalmával szintén találkozhatunk,

hiszen a gyógypedagógiai ellátást igénylő személyek meghatározása és definiálása történelmi koronként ebben az irányban változott.

Az említett mozaikszavakat illetően fontos, hogy pontosan értsük őket, kiváltképp, ha óvodai csoportunkba, az iskolai osztályunkba járó gyermekeket érinti valamelyik ellátási kategória. A sajátos nevelési igény fogalma közel húsz éves múltra tekint vissza a magyar oktatási jogban, ám hazánkban az erről szóló gondolkodást a 20. században erősen befolyásolta az akkor uralkodó medikális szemlélet. Ekkor még a fogyatékosságot egyéni adottságnak vélték, mely az orvosi diagnózissal jól leírható, és jellemzően a hiányok és a diszfunkciók kerültek előtérbe, melynek gyógyítása speciális szakemberek feladata lehet (Czirfusz & Gyöngyösi, 2023). Perlusz (2020) kiemeli, hogy az orvosi modell mellett az emberi és fogyatékosjogi mozgalomtérhódítása tette lehetővé egy olyan szociális nézőpont megjelenését, mely a hangsúlyt az egyén és környezetének viszonyára, a környezeti feltételek fogyatékosságot csökkentő szerepére helyezte át. Hazánkban ezt a felfogást tükrözte az 1998. évi – azóta már többször is módosításokon átesett – XXVI. számú törvény, mely a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségéről rendelkezik.

A sajátos nevelési igény fogalmát a közoktatásról szóló 2003. évi LXI. számú törvény módosítása vezette be, mely rögtön két részre bontotta az érintett személyeket. Megkülönböztető jelzést használ a testi érzékszervi (78. §) és a pszichés fejlődés zavarai miatt különleges bánásmódot igénylő tanulók között. Ezekre a kategóriákra utaltak a következő években használatos „SNI a” és „SNI b” rövidítések, majd a 2007. évi módosítás a két kategória közt is további különbséget állapított meg. A rendelkezés értelmében elhatárolják a két fogalmat aszerint, hogy a sajátos nevelési igény eredete visszavezethető-e organikus okra (SNI a), vagy sem (SNI b). A fogalomhasználat utolsó módosítása a 2011. évi köznevelési törvényben található, ahol már elmarad az okok megkülönböztetése, és az újonnan megjelenő „különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló” gyűjtőfogalma alá való besorolás jelenik meg.

### A BTMN kategória tartalmi meghatározása

A BTMN pontosabb meghatározásához szükséges az alapfogalmak tartalmainak megismerése. Nem könnyű feladatra vállalkozom, hiszen ezek a szavak a mindennapi használatban több terminológia szinonimájaként jelennek meg, de a szakmai tartalmak vonatkozásában jelentős eltérést mutatnak egymástól. A tanulási nehézség mellett megjelenő három fogalom pedig nem más, mint a viselkedés, a magatartás és a beilleszkedés.

Ezek közül a viselkedés értelmezhető a legtágabb értelemben, hiszen ez az egyén valamennyi válaszát, reakcióját foglalja magában, amelyek a külső és belső környezeti változások hatására következnek be. Ennek alapján három viselkedési szintet különböztethetünk meg: (1) az agykéreg által szabályozott vegetatív működést (keringés, légzés, pupillák működése, szemhéj lecsukása), (2) a motoros, cselekvéses reakciókat (mimika, gesztus, testtartás, tekintet irányítása, hely- és helyzetváltoztatás), (3) és végül a verbális viselkedést, vagyis többnyire az akaratlagosan irányított verbális kommunikációt.

A magatartás nem más, mint a motoros és a beszéd viselkedési szintek akaratlagos, tudatos szabályozása, ennek kialakulásában pedig döntő szerepe van a tanulási folyamatoknak és a kognitív funkciók fejlettségének (gondolkodás, problémamegoldás, végrehajtó funkciók, emlékezet, képzelet). Az érzelemszabályozás is ezek nyomán alakul ki, ide tartozik a frusztrációkezelés, a megküzdési stratégiák adaptív alkalmazása, az önszabályozás és az adaptív énfunkciók működése. Ezek szolgálják a környezethez való alkalmazkodást, melynek egyes elemei a jutalom függvényében alakulnak ki (a kitartás, a frusztrációs tolerancia, a késleltetés és a jutalmazás önszabályozása), míg mások a büntetés elkerülésére szerveződnek (a viselkedési gátlás és a lelkiismereti funkció). Összességében tehát a magatartás a viselkedésnek az a része, amikor kontrolláltan az adott helyzetben az egyén cselekvéses, verbális választ ad az ismert normák tükrében. A beilleszkedés pedig az új helyzetben megnyilvánuló adaptív reakciók sokaságát jelentheti.

A tanulási nehézséggel küzdő gyermekekre vonatkozó szakterminológiák az elmúlt években a magyar oktatásügy átalakulásával párhuzamosan sokat változtak. Jól jelzi mindezt a BTMN és az SNI klasszifikációja, és egyértelműen mutatja, hogy a fogalomváltozások napjainkban is jelen vannak.

Az iskolai populációt tekintve a hazai szakirodalomban gyűjtőfogalomként jelent meg az 1990-es években a tanulási korlátok elnevezés, melyből kiindulva Mesterházi Zsuzsa (1998) felosztása a tanulási nehézségek típusaira tér ki. A súlyosság mértéke alapján a szerző három főkategóriát különít el: tanulási gyengeség, tanulási zavar, tanulásban akadályozottság. A hármas fogalomrendszer alapján elsősorban a tanulási zavar kapcsolható az SNI kategóriához, de a tanulásban akadályozottság már csak részben illeszthető be ebbe a csoportba. A tanulási gyengeség az egyetlen, mely nem korrelál sem az SNI, sem a BTMN terminológiával, hiszen ezen gyermekek az általános pedagógiai kompetenciák eszközeivel jellemzően felzárkóztathatók.

A sajátos nevelési igény fogalomhasználatával ellentétben a BTMN mozaikszó nem tett meg akkora utat és közel sem esett át olyan izgalmas módosításokon, mint az SNI. A BTMN

definíció mélyebb szintű kutatása során az látható, hogy csak vékony az a réteg, mely az SNI-től elhatárolja.

A köznevelési törvény alapján két oldalról közelíthetjük meg a definíció meghatározási nehézségét: egyfelől szólni kell azokról a negatív jelenségekről, melyek a gyermek vagy tanuló óvodai, iskolai tevékenységét befolyásolják és a magatartásához köthetők, illetve ide sorolandók az olyan esetek is, melyek könnyen összetéveszthetők a „pszichés fejlődési zavar”, illetve a „beszédfogyatékosság” SNI-kategóriákkal. Ezek elhatárolása a szakértői bizottságok feladata, melyben a diszfunkció fennállását előidéző okok felderítése az első lépés. Míg az SNI megállapításánál az idegrendszer fejlődésének rendellenességét azonosítják, addig az effajta érintettség a BTMN gyermekek esetében nem mondható el. Vida (2015) felhívja a figyelmet a BTMN törvénybeli és szakirodalmi megfeleltetésének nehézségeire, ugyanakkor ő a diagnosztika oldaláról közelíti meg a kérdést. Mivel az idegrendszeri érintettség kimutatása a szakszolgálatokban pszichológiai, pedagógiai és nyelvi jelenségek alapján történik, ezért közvetlenül a diagnosztikus eszközökkel való beazonosítás nem hozhat pontos eredményt.

A differenciáldiagnosztika pontosságának és megértésének okán a zavar és a nehézség szavakra nagy hangsúlyt kell fektetni. A differenciáldiagnosztizálást a klasszifikációs rendszerek diagnosztikus kategóriáinak való megfeleltetése alapozza meg, melyre a szakértői vizsgálat alkalmával kerül sor. Ennek értelmében zavarról egy gyermek esetében akkor beszélhetünk, ha a megfigyelés, az anamnézis, a tesztek, a pedagógiai jellemzés és szülői beszámoló alapján a viselkedést, a magatartást érintő eltérések kiemelkedőek és egyeznek a diagnosztikus rendszerekben (DSM-5, BNO-11) leírt kritériumokkal. Ez minden esetben az SNI megállapítását mozdítja elő. Megállapítható, hogy ez a kategória olyan állapotokra vonatkozik, melyek specifikus ellátást igényelnek, vagyis súlyos és tartós, míg a nehézség a kevésbé súlyos, átmeneti, nem tartósakat foglalja magába. Nehézség akkor jelenik meg egy gyermek állapotának leírásakor, amikor a magatartásszabályozása fejletlen, a viselkedés adaptivitása sajátos tendenciát mutat, és ezek a társas helyzetekben problémát okoznak, de a diagnosztikus rendszer kritériumait nem fedi le teljes egészében.

A BTMN elnevezésről végül azt is elmondhatjuk, hogy egyértelműen magyar sajátosság, hiszen például az európai régióban nem találunk ehhez hasonló kifejezést olyan gyermekekre vonatkoztatva, akik nehézséggel küzdenek. A megnevezésben kulcsszó tehát a „nehézség”, mely egy bizonyos probléma fennállására utal, de közel sem olyan súlyos, hogy sajátos nevelési igényű kategórát jelentsen.

**A BTMN kategóriájába tartozó személyekre vonatkozó szabályozási megállapítások**

Hazánkban a nemzeti köznevelési törvény határozza meg azoknak a fiataloknak az oktatási-nevelési körülményeit, akik valamilyen ok miatt kiemelt figyelmet igényelnek. A törvény egy olyan gyűjtőfogalmat használ, mely a személyek sokféleségét jól tükrözi, és a tanulók megfelelő pedagógiai ellátását célozza meg. A köznevelési törvényben szereplő fogalom pedig a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, illetve a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló fogalma. Ezen belül két nagy területet különít el, melyek közül az egyik a gyermekvédelem hatáskörébe tartozik, a másik pedig meghatározza a különleges bánásmódra jogosultságú személyek körét. A törvény további elemzése során megállapíthatjuk, hogy ezen főkategóriába három kisebb csoport tartozik: (1) a kiemelten tehetséges tanuló, (2) a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló (3) és a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló. A törvény 4.§ (3) bekezdése értelmében: beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: „ *az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.*” (Nkt., 2011. CXC. 4.3.).

A BTMN esetében az SNI-vel ellentétben nem szükséges orvosi BNO-kód. A BTMN diagnózist kapott gyerekek ellátása nem igényli a gyógypedagógiai kompetenciát, de fejlesztőpedagógusok beavatkozása indokolt. A BTMN kategóriába tartozó személyek az ellátásukban kevesebb többletjoggal rendelkeznek, mint az SNI diagnózisnál. Mindkét csoportba tartozó személyek egyaránt szakértői bizottság által elkészített szakértői véleménnyel rendelkeznek. A köznevelési törvény céljai és feladatai közt deklarálja a BTMN és SNI személyek számára a kisgyermekkori fejlesztés megvalósítását is, mely során egyaránt figyelembe kell venni a speciális igényeket, egyéni képességeikhez igazodó legeredményesebb fejlődésük elősegítését és a társadalmi beilleszkedés megteremtését.

A köznevelési törvényen kívül további végrehajtási rendeletek más vonatkozásban térnek ki a különleges bánásmód tartalmainak meghatározására. Ilyen dokumentumok az intézmények pedagógiai programjai, a szervezeti és működési szabályzatok, a házirendek, melyekben kötelező a külön BTMN-jogok feltüntetése.

A speciális igények figyelembevételéhez hozzátartozik a fejlesztő foglalkozások és egyéb kedvezmények biztosítása, melyeket a törvény részletesen meghatároz. A BTMN kategóriába

került gyermekek számára a részvételre való jogosultságot a 47.§ (8) bekezdése írja elő, mely egyben rendelkezik ezek megvalósításának feltételeiről a nevelési-oktatási intézményen belül, továbbá külön paragrafus szól az óvodai és az iskolai fejlesztő foglalkozások időkereteiről is.

Az általános rendelkezések mellett az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre vonatkozóan tartalmaz előírásokat, melyek a BTMN és az SNI jelenségkörét ölelik fel. A minél korábbi felismerést és a különleges bánásmódot biztosító óvodai tevékenységek kötelezettségét a III. fejezet első bekezdése említi, ahol a megfelelő szakemberek bevonását, a speciális gondozó és prevenciós nevelési feladatok ellátását fogalmazza meg. A Nemzeti Köznevelési Törvény kiemelt feladatának tekinti a megelőzést, a fejlődés elősegítését, melyet a törvény a 3.§ (6) bekezdésében olvashatunk el. Ennek értelémben az óvodai nevelés szerepe rendkívül hangsúlyos, hiszen a gyermeknek már az óvodában joga van ahhoz,hogy nehézségeit felismerjék, sőt, azok kialakulását megelőzzék. A törvény így a BTMN gyermek speciális igényeinek figyelembevételét és az egyéni képességekhez igazodó, legeredményesebb fejlődés elősegítését írja elő.

### A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkező fiatalok ellátása

A prevenciós tevékenységek csak akkor válnak sikeressé, ha a gyermek minél előbb segítséghez jut, de ehhez szükséges a szülők és a pedagógusok együttműködése. A megelőzés fontossága a BTMN kialakulási folyamatában is fennáll, hiszen minél hamarabb történik a felismerés, annál gyorsabb lehet a megsegítés, és annál kisebb hátrány alakulhat ki, vagy annál kevésbé rögzülhet a rendellenes működés a későbbi évek folyamán.

Nem lehet eléggé kihangsúlyozni a szülők és a család jelentőségét a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók sikeres nevelésében, hiszen ők azok, akik a gyermekek boldog életének a kulcsszereplői, ők azok, akik a legtöbbet tudnak hozzátenni a sikerélmények gyarapításához és a halmozódó kudarcok elkerüléséhez. Ennek feltétele a hatékony és eredményes együttműködés kialakítása a szülő és a pedagógus között, melynek alapja az őszinte és nyílt kommunikáció.

A prevencióra a kudarcok halmozódásának elkerülése érdekében nagy hangsúlyt kell fektetnünk. A BTMN kategóriába tartozó gyermekek gyakran élhetnek át olyan helyzeteket, melyekre életkorukból adódóan szorongással reagálnak. Mindezek az értelmi, érzelmi és szociális képességeiket érinthetik hátrányosan, ezek pedig az óvodai és az iskolai környezetben a beskatulyázást eredményezhetik. Ennek kialakulása a későbbiekben vezethet el a többi gyermek, rosszabb esetben pedig a pedagógus általi megbélyegző elítéléshez és a

közösségben való elszigeteltséghez. Az érintett gyermek minderre úgy reagálhat, hogy az intézményben elvárt teljesítmény sikertelenségének következményeképp kialakul a negatív önértékelése, eredménytelenség érzése, ez pedig magával hozhatja a teljesítményelvárások iránti közömbösséget, az önértékelési zavarokat, melyek a különböző jellegű beilleszkedési, viselkedési, kapcsolati problémák kialakulásához vezethetnek. E sajátosságok később az életkor előrehaladásával a társadalmi beilleszkedés szempontjából idézhetnek elő fokozott veszélyeztetettséget.

A magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok eredményes neveléséhez és oktatásához magas szintű pedagógiai, pszichológiai képességekkel (elfogadás, tolerancia, empátia, hitelesség) és kompetenciákkal kell rendelkeznünk, mely során a családokkal való együttműködést helyezzük előtérbe a gyermek nehézségének megszüntetése és az egyéni haladási ütem biztosításának érdekében.

Ha beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel érintett gyermeket nevelünk, tanítunk, figyelembe kell vennünk azt is, hogy a differenciálást különböző pedagógiai színtereken valósítsuk meg, hiszen a különleges bánásmód magában foglalja a gyermeknek megfelelő oktatáshoz való jogát. Ezek megvalósításához pedig olyan nevelési és oktatási módszertani eljárások alkalmazása szükséges, melyekben a módszerek megválasztása a gyermek nehézségének felelnek meg, és illeszkedik a nehézség típusához, az elmaradás súlyosságához, és mindenekelőtt szem előtt tartja az életkori és a fejlődési jellegzetességeket.

A differenciált nevelés, oktatás céljából individuális módszereket, technikákat kell alkalmaznunk, továbbá a különböző szakemberekkel való együttműködés során iránymutatásaikat, javaslataikat adaptálnunk kell a pedagógiai munkánkba, mely aprobléma eredményes kezeléséhez járulhat hozzá.

A fejlesztőpedagógiai és gyógypedagógiai beavatkozást az az igény hozta létre, hogy az egyik legnagyobb és leginkább nehézséget jelentő problémát meg tudjuk oldani. Ez nem más, mint a gyerekek eltérő képességeihez történő alkalmazkodás, a differenciált tanítás és tanulás megszervezése.

A gyógypedagógia és fejlesztőpedagógia tudománya szorosan kapcsolódik egymáshoz. E két pedagógusi kompetencia elhatárolására a köznevelési törvényben találunk meghatározásokat, ugyanakkor a mindennapokban is tapasztaljuk, hogy rengeteg fejlesztőpedagógiai állást töltenek be szakirányos gyógypedagógusok. A pedagógus, a gyógypedagógus és a fejlesztőpedagógus kompetenciájának összehangolása több esetben is mutat relevanciát, melyek közül elsőként említésre méltó a fejlődési zavar és a BTMN a

tanulásban is megmutatkozó jelenségeinek hasonlósága, illetve a két kategória pontos elhatárolásának nehézsége.

Hasznosnak mondható a gyógypedagógus preventív, fejlesztő vagy differenciáló munkája mindkét diagnosztikus kategóriába tartozó gyerekeknél, ugyanakkor a fejlesztő- és folyamatdiagnosztikai szempontból a hasonló fejlesztési mód alkalmazása különbségeket mutat a teljesítmények javulását illetően a tipikus és az atipikus fejlődésmenetű gyermekeknél. Míg a BTMN esetében gyorsabb javulást tapasztalhatunk, addig a SNI tanulók kapcsán ez csak egy hosszabb távú folyamatnak lehet az eredménye.

Végül fontosnak tartom kiemelni, hogy ahhoz, hogy egy gyermek megfelelő segítséget kaphasson, időben el kell jutnia az alapvizsgálatra, melyet a területileg illetékes pedagógiai szakszolgálatban végezhetnek el a szakemberek. A tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság elkészített véleménye tartalmazza a megállapított diagnózist, a többletjogokat, a fejlesztési javaslatokat, valamint a fejlődést nyomon követő felülvizsgálat szükségességét, annak idejét. Ezeknek a figyelembevétele nélkülözhetetlen az eredményes fejlesztőpedagógiai beavatkozások folyamatában.

**Felhasznált irodalom**


Bíró E. (szerk.) (2020). *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók neveléséhez-oktatásához: A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódról; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmairól; a pedagógiai segítés céljairól, feladatairól és módszereiről; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatról.* Budapest: ELTE BGGYPK. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf (2024.03.13.)

Csányi, Y. & Perlusz, A. (2001). Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthori, Z. & Falus, I. (Szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest: Osiris Kiadó, pp. 314-332.

Czirfusz, D. & Gyöngyösi, K. (2023). SNI és BTMN tanulók a szakképzésben: fogalmi keretek és statisztikai adatok. *Opus et Educatio, 10*(2), pp. 117-136. https://doi.org/10.3311/ope.558

Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle, 37*(4), pp. 254-268.

Mesterházi, Zs. (1998). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* Budapest: ELTE BGGYPK.

Orosz, A. (2008). *Hallássérült gyermekek integrált nevelése különös tekintettel az oktatásszervezési kérdésekre.* Doktori (PhD) disszertáció. Budapest. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45443/Kd_11239. pdf (2024.07.26.)

Perlusz, A. (2020). Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggése. *Educatio, 29*(3), pp. 350-362. https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.2

Vida, G. (2015). A tanulási zavarok hazai kategorizálásának problémái. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat, 1*(3), pp. 33-50. https://doi.org/10.15170/AR.2015.1.3.3.

Szabályozó dokumentumok

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról. https://jogkodex.hu/jsz/1985_1_torveny_9884370 (2024.03.13.)

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV (2024.03.13.)

A 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300061.TV (2024.03.13.)

A 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv (2024.03.13.)

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§. (3). https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv (2024. 03. 13.)

Fejlesztőpedagógus kompetencia körök, tevékenységi körök. https://tanitoikincseim.lapunk.hu/fejlesztes-kompetencia-korok-tevekenysegi-korok-1202128 (2024. 03. 13.)

Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (363/2012. XII. 17.) https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor (2024.03.13.)

Mendéné Lajtai Krisztina

# *A differenciált tanítás-tanulás és esélyteremtés összefüggése az oktatási folyamatban*

## Bevezető gondolatok

A XXI. század oktatásában tapasztalható változások számos új kihívást állítanak a pedagógusok elé. A technológia fejlődése, hatása a gyermekek személyiségére, tanulási folyamataira, valamint az inkluzív és méltányos oktatás iránti igények mind arra késztetik az oktatási rendszert, hogy rugalmasabbá váljon és alkalmazkodjon a tanulók sokszínűségéhez. Ebben a tanulási környezetben a differenciálás alapvető pedagógiai stratégiává válik, amely lehetővé teszi a tanulói különbségek figyelembevételét és a személyre szabott tanulási utak kialakítását. A differenciált oktatás ebben a tekintetben nem csupán egy módszer, hanem átfogó pedagógiai szemléletet feltételez, amely egy egységesített tanítási módszer helyett a tanulók egyéni különbségeit, igényeit veszi alapul és ehhez igazítja azokat a tanítási módszereket, amelyek mentén a tanulók képességeik, érdeklődésük tükrében az optimális fejlődést elérhetik. Ez a tanulmány a differenciált oktatás szükségességét tárgyalja, alapvető kérdésfelvetése, hogy a differenciálást miként lehet alkalmazni a pedagógiai gyakorlatban, milyen kihívásokkal jár, milyen hatással lehet a jövő oktatására.

A tanulás egy összetett, több szinten megközelíthető pedagógiai, pszichológiai és szociológiai jelenség. Általános megközelítésben felfogható úgy, mint az emberiség története során felhalmozott értékek az egyén által történő elsajátítása, melyet az interiorizáció során beépít saját személyiségébe - vallja Lappints Árpád (2002). Funkcióját tekintve olyan pszichikus aktivitás, melynek eredményeként a pszichikumban, ezáltal a személyiségben egyfajta tartós változás következik be (Nagy, 2000). A konstruktivista pedagógia nézőpontja szerint a tanulást egy rendszerszemléleti kiindulásból értelmezi és hangsúlyozza a tanulás eredményének hosszabb távú adaptív hatását (Nahalka, 2006). Pszichológiai megközelítésben „ a tanulás felfogható viszonylag állandó, a tapasztalatok következtében kialakuló viselkedésváltozásként is.” (Atkinson & Hilgard, 2005:258). Számos felfogás és definíció látott napvilágot a tanulással kapcsolatban, mindegyikben fellelhető azonban a személyiség változására gyakorolt hatása, melynek feltétele a tanulási környezet, a tanulás tartalma, az elsajátítási módozat és nem utolsó sorban az egyén képességei.

A gyermekek képességrendszere több tényező együtthatójaként alakul. Egyrészt szerepet játszik a biológiai meghatározottság (a szülőktől örökölt gének), másrészt a szülők attitűdje,

viselkedése, mellyel mintát nyújtanak gyermeküknek és utánzás útján sajátítják el azt. A szakirodalmak hangsúlyozottan kiemelik az adottság, rátermettség, hajlam, képesség jelentőségét, mint veleszületett diszpozíciókat (Hanák, 2011). Ezek a diszpozíciók a gyermek fejlődése során képességekké bővülnek és megteremtik az egyén lehetőségét egy tevékenységstruktúra körében kijelölhető feladatok elvégzésére (Báthory, 1997).

A XXI. századra jellemző gyors változások, mind társadalmi, mind gazdasági, mind infokommunikációs téren új kihívások elé állítják a pedagógusokat. Feltehető a kérdés, milyen mértékben tud az oktatás ezekkel a változásokkal lépést tartani. A mai infokommunikációs világban az egységes alapműveltség relatívnak tekinthető. Az eltérő tudású, képességű, szocializáltságú tanulók sokféle ismerettel érkeznek az iskolába, amely sokféleség a jelen korban szerteágazóbb, mint valaha. Az életkor alapján egy-egy osztályban tanuló gyermekek éppen ezért nem tekinthetők homogén összetételű osztálynak, és jellemzően egyéni tanulási utat járnak be. A különbségek az előzetes tudás, motiváltság, tanulási sajátosságok, szociális képességek, együttműködési képességek, terhelhetőség, teljesítmény területén figyelhetők meg leginkább. Az oktató-nevelő munkában a választ erre a differenciált oktatás adja meg, amely egyaránt jelent pedagógiai szemléletet és gyakorlati beavatkozást.

### A differenciált oktatásról vallott nézetek

A pedagógiai differenciálás fogalma a XX. század második felében jelent meg, amikor a pedagógusok és oktatáskutatók felismerték, hogy a hagyományos, frontális oktatási modellek nem képesek teljes mértékben kielégíteni a különböző tanulói igényeket. A differenciálás egy olyan pedagógiai stratégia, amely arra törekszik, hogy a tanulók egyéni képességeihez és tanulási szükségleteihez igazítsa a tanítási folyamatokat, így mindenki a saját ütemében és szintjén képes a fejlődésre. Lényege „az egyéni sajátosságok figyelembevételével történő fejlesztés, illetve olyan pedagógiai körülmények, feltételek megteremtése, amelyek lehetővé teszik az egyén önvezérelt fejlesztését” (M. Nádasi, 2006:4).

A legpontosabb definíciót talán Báthory Zoltán fogalmazta meg: „a differenciálásnak a tanulás-szervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógia szemléletet, amely a tanító érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógia gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló pedagógiai eszközzel” (Báthory, 1997:109). Nem mindenkinek áll jól ugyanaz a kabát! Egy másik megközelítés szerint: „ A differenciálás azt jelenti, hogy azzal a

céllal választjuk meg a tanítás sebességét, szintjét vagy jellegét, hogy megfeleljen a diákok egyéni szükségleteinek, stílusának és érdeklődésének.” (Heacox, 2021:15).

A differenciálás célját a következőkben határozhatjuk meg:

- minden gyermek számára biztosítson motiváló, vonzó feladatokat,
- a képességekre támaszkodva a tanulás különböző módszereit kínálja fel,
- a diákok érdeklődését és tanulási vágyát elégítse ki,
- változatos tanulási formákra nyújtson lehetőséget,
- biztosítson a diákok egyéni szükségleteit figyelembe vevő tanulást.

Fontos a gyermekek neurodiverzitásából és a változatos környezeti hatásokból eredő egyéni szükségletek felismerése. Célja lehet a komplex pedagógiai tevékenység keretén belül a harmonikus személyiség kibontakoztatása, a tanulási folyamat sikerének elősegítése, a tanulási zavarok prevenciója és az optimális fejlődés, fejlesztés biztosítása (Závotiné, 2023). Ebben a szemléletben tehát a fókusz nem az ismeretközpontú oktatásra, hanem a gyermekközpontú oktatásra helyeződik. Az oktatás ugyan tárgyszerű, de egyben rugalmas és változatos, összetett folyamat, amely a tanulásba bevont diák látókörének szélesedését és elmélyült tanulását eredményezi.

Feltehető a kérdés: megvalósítható-e a tanórákon a mindenki számára egyaránt élményt nyújtó tanulás? A gyakorlat azt mutatja, hogy jelenleg a tanulás folyamata a lexikális tudás, adatok, képletek, definíciók elsajátításának tényét jelenti. Ma már az ismeretekhez való hozzáférés széles skálája jelzi, hogy a tanulási folyamatot leginkább az aktív, kutató, felfedező tanulásnak kell jellemeznie. Az aktív tanulás legfontosabb jellemzője, hogy nem a külső kényszer, figyelmeztetés, teljesítményértékelés a tanulás fő mozgatórugója, hanem leginkább belső késztetés hatására, intrinzik motiváció alapján tanulnak a diákok.

Mit tehetünk annak érdekében, hogy tanulóink a tanítás-tanulás folyamatának aktív részesei legyenek? Elsősorban szakítani kell azzal a hagyományos gyakorlattal, hogy az ismeretforrás kizárólagos szereplője a tanár. A diákokban ki kell alakítani a felelősség érzését saját tanulási folyamatukkal kapcsolatban, be kell vonni őket a tanulási folyamatba, hogy megtapasztalhassák azt, hogy a tanulásuk az ő döntésük és munkájuk eredménye. Fontos tényező, hogy építsünk meglévő ismereteikre, és olyan pedagógia környezetet alakítsunk ki számukra, mely lehetővé teszi a felfedezés örömét, a tapasztalásaik megértését, feldolgozását, az ok-okozati összefüggések megismerését, megtalálását. A differenciáló tanulásszervezés során hangsúly helyeződik arra, hogy az eredményes tanulás feltételeként rendelkezzenek az

önálló tanulás egyéni technikáival. Ez egy lassabb folyamat, amelyet mindennapi tanulási helyzetben kell gyakoroltatni és folyamatosan kialakítani, hogy képesek legyenek megszervezni saját ismeretelsajátításukat. Ezen tendencia alapján alakul ki a tanulási önállóság és az önellenőrzés képessége is a hatékony tanulás elérése érdekében (Vojnitsné & Kókayné, 2008).

A szakirodalom két szintet jelöl meg: a külső differenciálást például tagozatos osztályok, speciális képességű vagy érdeklődésű tanulók intenzívebb fejlesztésére, illetve a belső, didaktikai differenciálást, mely a heterogén összetételű osztályok minden tanulójának optimális fejlesztését jelenti (Lappints, 2002). A belső differenciálás három szinten történhet: Egyrészt *a tartalom szerint*, a tantervi tartalmak szerinti, műveltségi területeknek megfelelő témák, fogalmak alapján, melyekkel megismertetjük a diákokat. A lényeges fogalmak elsajátítása az eljárások, képességek tükrében történik, illetve a tanulás összetettségében. A tartalom szerinti differenciálás történhet előzetes felmérés alapján, az eredménynek megfelelően kínálhatjuk meg a diákokat olyan feladatokkal, amelyekben egy témát mélyebben feldolgozhatnak, vagy nehézségi fokoknak megfelelően forrásokat jelölünk meg számukra. *A folyamat jellegében* a módszereket a diákok tanulási stílusához igazíthatjuk, némely csoportnak összetettebb feladatot adhatunk, ezzel kreatív gondolkodásra késztetve őket. *A produktum szerinti* differenciálás a tanulás eredményét képezi, például beszámoló, rajz, vita vagy szerepjáték alkalmazásával, ami akkor érheti el a célját, ha különböző módon, de mindenképpen tükrözi a tanultakat (Heacox, 2021). A belső differenciálás megvalósulása további szintekre osztható: differenciálás a segítségadásban, a feladatok szintjén, a kivitelezés szintjén, a szociális keretek mentén, valamint a tanulási stílus, a célok és az értékelés szintjén, mely utóbbi tartalmában is komplexebb lehet.

### A tanulók egyéniségének, sajátosságainak megismerése

Minden ember megismételhetetlen, egyedi, sajátos biológiai, pszichikus és szocializációs struktúrákkal rendelkező személy (Lappints, 2002). A tanulók iskolai beválásának, sikerességének a kulcsa, ha a tanulási folyamat az egyediségük ismeretében, ennek megfelelően az egyéni bánásmód elvén alapul. Ezen egyediség megismerésére épülhet a személyiség eredményes fejlesztése. Egyes vizsgálatok kimutatták, hogy az iskoláztatás elején az egyéni, mentális fejlettségbeli különbségek, érésbeli eltolódások plusz/mínusz 2,5 évre, míg 16 éves kor körül ezek az eltérések 5 évre tehetők (Nagy, 1993, idézi Lappints, 2002). Ezen adatok is fémjelzik azt a tényt, hogy ugyanazon évfolyamon vagy osztályban

széles spektrumon mozognak a gyerekek, az ugyanolyan metodikával történő egységes alapműveltség elsajátíttatása az egyéni igények figyelembevétele nélkül tovább fokozza a tanulói különbségeket. Ennek tükrében indokolt a tanulásszervezés tekintetében a tanulók egyéni sajátosságainak megismerése, a nehézséggel küzdők felzárkóztatása, másrészt az átlagon felüliek optimális fejlesztése a kvalitásoknak megfelelően. M. Nádasi Mária (1986) a gyakorlatban olyan könnyen megfigyelhető fontos tulajdonságokat emel ki, mint a továbbhaladáshoz szükséges előzetes tudás, a cselekvési, aktivitási, készenléti sajátosság, az önálló munkavégzéshez szükséges fejlettség, valamint az egyéni érdeklődés területei, az együttműködés és a társas helyzetben történő feladatvégzés fejlettségének színvonala.

A tanulók megismerésének egy lehetséges módja Gardner többszörös intelligencia modellje mentén történhet, mely különböző intelligencia területeket határoz meg *(1. táblázat)* (Nicholson & Nelson, 2007). Elmélete alapján feltérképezhető, hogy diákjaink számára mi a sikeres tanulás legjobb útja, mert mindenkinek vannak gondolkodási, illetve tanulási erősségei, amelyekben jobb fejlődésre képes, és amik egyben a gyengébben funkcionáló területeket is mozgósíthatja.

| Intelligenciaterület | Jellemzők |
|---|---|
| Verbális/nyelvi intelligencia | Beszéd és írás révén jól kommunikálnak |
| Téri/vizuális intelligencia | Belső képek, térbeli vagy síkbeli formációk mentén tanulnak, vagy idézik fel a tanultakat |
| Matematikai/logikai intelligencia | Problémamegoldásuk fejlett, képesek törvényszerűségek,összefüggések felismerésére |
| Praktikus intelligencia | Könnyedén alkalmazzák a tanultakat |
| Zenei intelligencia | Zenei tehetségük kiváló, fogékonyak a ritmusra, hangmagasságra, hangszínre |
| Testi/kinesztéziás intelligencia | Mozgásos tevékenységen keresztül tanulnak hatékonyan |
| Intraperszonális (személyes) intelligencia | Kiváló önismerettel rendelkeznek, megfontoltan reflektálók |
| Interperszonális (személyközi) intelligencia | Társas kapcsolatokban jól működnek és tanulnak |

**1. táblázat:** *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelésében szerepet játszó tényezők. (Forrás: Mesterházi & Szekeres, 2019)*

Az *1. táblázatban* összefoglalt területek figyelembevétele segítheti a pedagógust abban, hogy individuálissá és személyessé tegye a tananyagelsajátítás folyamatát. Ennek egyik útja lehet a diákok munkáinak, beszámolóinak, teszteredményeinek feltérképezése; szakmai megfigyeléseink, hogy kinek mi az erősebb területe, ezzel segítve őket az önismereti tendenciák és saját munkáik iránti felelősség kialakításában. A megvalósítás során lehet egy-egy feldolgozási területet például színnel jelölni, hogy a diákok választhassanak a tananyag feldolgozási módjai közül, ezzel megfelelő motivációt biztosítva, illetve bevonni őket a tanítás-tanulás folyamatába (Heacox, 2021).

**Változatosság a tanulásszervezésben**

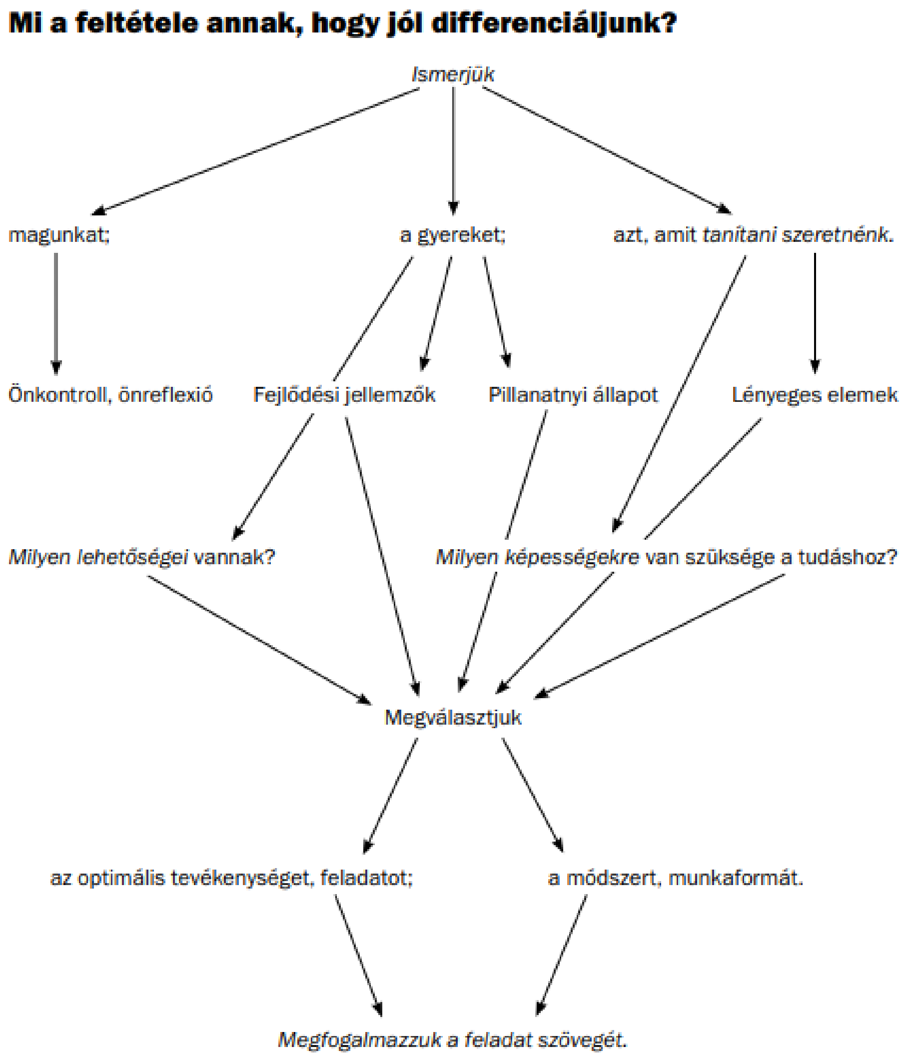
A pedagógusok számára a nehézséget a tanítás-tanulás személyre szabott megszervezése jelenti. A személyiségközpontú nevelés fundamentuma, hogy megkeressük azokat a tanulásszervezési módokat, amelyek lehetővé teszik a tanulók intelligencia preferenciáinak, fejlődési ütemüknek, az érdeklődési körüknek megfelelő tevékenységek végzését a tanórákon. A belső differenciálás a különböző szervezeti formák alkalmazása tekintetében a következőképpen valósulhat meg: frontális munkával, csoportos (kooperatív) formában, illetve páros és egyéni munkaformában (Báthory, 1997). Több tényezőtől is függ a differenciált oktatás sikeressége. Az egyik tényező az a pedagógiai szemlélet, hogy együttműködő társként tekintsünk a tanulókra, ezzel kialakítva azt a tantermi „klímát", hogy aktív részesei legyenek a tanulási folyamatnak. A másik tényező a tanulási környezet felől közelítve pedig az aktív, cselekvő tanulásra, a mindenki számára optimális terhelésre, az egyéni sajátosságokhoz igazodó tevékenységekre helyezi a fókuszt (Vojnitsné & Kókayné, 2008). Az ingergazdag környezetben aktív, tevékeny módszerekkel a megismerő folyamatok olyan szintet érnek el, melyben a felmerülő problémahelyzeteket képes lesz a tanuló önállóan, cselekvésben gondolkodva megoldani (Kissné, 2023). Lényeges, hogy a tananyag elsajátítása ne pusztán gyakorlást, ugyanabból a feladatból való többletmunkát jelentsen, hanem legyen igazi kihívást jelentő helyzet a tanulók számára.

A Bloom-féle taxonómia rávilágít az ismeretek hierarchikus felépítésére és a tudás kialakulásának fejlődési szintjeit mutatja be *(2. táblázat)*. A rendszerezés a gondolkodás hat alapvető szintjét írja le: tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés és szintézis. Ha például magasabb szinten adunk a diákoknak egy feladatot, akkor azzal újratanítjuk az alacsonyabb szintű folyamatokat, ismereteket. A differenciálás itt nagyon jól kialakítható. A tehetséges tanulóknak minőségileg összetettebb gondolkodási feladatokat adhatunk, míg a

nehezebben tanulóknak alacsonyabb gondolkodási szinteken működő feladatokat kínálhatunk fel. Bloom taxonómiája segítséget nyújt abban, hogy a tevékenységeket a motiválás szintje és összetettsége szerint variáljuk. Relevanciája abban áll, hogy egyfajta magasabb szintű gondolkodásra, mélyebb és átfogóbb ismeretek elsajátítására, eredményes tanulásra sarkall.

| Szint | Tevékenység | Példa |
|---|---|---|
| Emlékezet | Mondd el, sorold fel, határozd meg! | Állíts össze mesegyűjteményt olyan mesékből, melyekben farkasalakok szerepelnek! |
| Megértés | Magyarázd meg, összegezd, mutasd be! | Sorold fel az olvasott mesék hősies, vagy gonosz alakjait! Miért tartod őket hősnek vagy gonosznak? |
| Alkalmazás | Mutasd be, szerkeszd meg, alkalmazd, modellezd, játszd el! | Írj naplórészletet egy népmesei vagy tündérmesei alak egy napjáról! Szerepeljenek benne részletek a meséből! |
| Elemzés | Hasonlítsd össze, állítsd ellentétbe, vizsgáld meg, vezesd le, nyomozz utána! | Képzeld el, hogy egy mesealak bíróság elé kerül. Döntsd el, hogy vádlója vagy védője leszel! Írd meg a vád vagy védőbeszédet! Sorolj fel okokat, mi indította el a cselekményeit! |
| Értékelés | Ítéld meg, igazold, határozd meg, vezesd le, értékeld! | Ha olyan mágikus hatalmad volna, mint a tündérmesék alakjainak, milyen hatalmat választanál? Mire használnád? Mutasd be egy történeten keresztül! |
| Szintézis | Mondj róla állítást, alkosd meg, találd fel, alakítsd át! | Mondj el egy népmesét egy gazember szemszögéből! Add elő komikus formában! |

***2. táblázat:*** *Differenciálás a tanításban, tanulásban. (Forrás: Heacox, 2021)*




***1. ábra.*** *A differenciálás feltételrendszere. (Forrás: Vojnitsné* & *Kókayné, 2006)*

Bloom taxonómiája kiválóan illeszthető a tantervi követelményekben foglaltak elsajátításához, előnye leginkább abban rejlik, hogy nem pusztán tényekre, adatok elsajátítására szorítkozik, hanem a kreatív, problémamegoldó tanuláson keresztül a szociális tanulás színtere is egyben. Kiváló lehetőség a projektszemléletű oktatás megvalósítására is, melynek középpontjában egy probléma több szempontú megközelítése áll *(1. ábra)*.

**Differenciálás a különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében a fejlesztőpedagógia nézőpontjából**

A tanulás jellemzően individuális tevékenység és eredményei is egyedspecifikusak. Ennek tükrében a tanulás sajátosságainak eredményességének feltárása is egyénre szólóan lehetséges

(Lappints, 2002). A fejlesztőpedagógia szempontjából az átlagtól való eltérésük szerint lehetnek: tanulási nehézséggel küzdők és tehetséges gyermekek/tanulók.

A tanulási nehézségek típusait nehéz mereven elhatárolni. A tanulási nehézségek és az ebből fakadó iskolai teljesítménydeficitek leírására a következő szempontokat veszi figyelembe leggyakrabban: a tantervi követelményekhez viszonyított elmaradás mértékét, a különböző képességek területein mutatkozó elmaradások tüneteit és a kiváltó okokat (Mesterházi & Szekeres, 2019). Gerebenné szerint: "...minden olyan zavar, lemaradás, amely az iskolai tanulást hátrányosan befolyásolja. Bármely intelligenciaszint, mentális, emocionális és szociális hátrány mellett is megjelenhet, kialakulásában multifaktoriális etiológiájú, organikus okok mellett a környezeti hatások szerepe is jelentős. Szűkebb értelemben a tanulási képesség specifikus, globális zavarait jelenti, feltételezett sérüléseivel, diszfunkciójával összefüggésben alakulnak ki... Jellemzője, hogy a tanulási teljesítmény szintje nem felel meg az egyén pszichikus-intellektuális fejlődésének és képességeinek." (Gerebenné, 2001:159).

A tanulási zavart többféle tünetegyüttes jelzi, melyek kialakulása, fejlődése az egyes életkori szakaszokban jól körvonalazható. Porkolábné nyomán az alapvető kulturtechnikák elsajátításához szükséges pszichikus funkciók területei: auditív/vizuális percepció, emlékezeti, figyelmi, mozgásos, nyelvi zavarok, másodlagos tünetként a viselkedés/magatartás zavarai, mint hiperaktivitás, figyelemzavar (Závotiné, 2023).

A fejlesztés kiindulópontja az egyén tanulási sajátosságainak feltárása. Lényeges elem a kognitív feltételek adott állapotának felmérése, az előzetes tudás, tanulási stratégiák, stílusok, módszerek megismerése. A tanulási nehézség oka lehet a tanulói sajátosságokból eredő probléma, például az észlelés, figyelem, emlékezet zavara, vagy az alacsony szinten funkcionáló gondolkodási műveletek, melyek következménye a tanulási zavar. De lehet az affektív tényezők problémája (motívumok, attitűdök, stressz, szorongás), melyek rontják a tanulási teljesítményt. További területeken is kialakulhat defektus: az oktatás nem megfelelő üteme, vagy a túlzott követelmények, a tanulásszervezésben a differenciálás hiánya miatt, mely motiválatlanságot, kedvetlenséget eredményezhet (Lappints, 2002).

**A tanulási képességek fejlesztésének irányvonalai**

(1) Egyrészt fontos a tanulók erősségeinek, képességeinek, hiányosságainak feltárása a tanulási folyamatban. (2) Lényeges olyan fejlesztési terv készítése, amely a részképességek jelen állapotának tükrében, az individuális erősségekre támaszkodva igyekszik a gyengeségeket fejleszteni, a hiányosságokat korrigálni, kompenzálni. (3) Fontos terület a

tanulás pszichikai feltételeinek megteremtése és a tanulási motívumok aktivizálása. (4) Szükséges a tanulási módszerek, stratégiák, technikák fejlesztése. Ennek során adjunk lehetőséget például, hogy a tanuló kiválaszthassa a számára legmegfelelőbb tanulási beavatkozási formákat. (5) Nélkülözhetetlen a kognitív önszabályozást segítő, pedagógiai értékelés kialakítása is.

A differenciált oktatás kérdéskörében meg kell említeni a tehetséges gyermekeket, tanulókat is. A tehetségre jellemző viselkedést három fő tulajdonságcsoport integrációjaként írja le Renzulli (idézi Gyarmathy, 2006): átlag feletti képesség, kreativitás és feladatelkötelezettség. Az átlag feletti képességeket differenciáltabban jegyzi: magasabb szintű elvont gondolkodás, verbális és számgondolkodás, jó memória, téri viszonyok átlátása, alkalmazkodóképesség, valamint gyors, pontos, szelektív információfeldolgozás. Heller (idézi Gyarmathy, 2006) megfogalmazásában a tehetséges gyerekeknek azok számítanak, akiknél olyan kimagasló adottságokat, potenciális képességeket állapítanak meg, amelynek révén rendkívüli teljesítmények megvalósítására alkalmasak. A következő öt területet sorolja ide: általános intellektuális képesség, kreatív gondolkodás, szociális (vezetői) rátermettség, művészi adottságok, pszichomotoros képességek. Nagyon fontos volna az oktatásban nemcsak a tanulási nehézségek, de a tehetségek felismerése is, jól megalapozott tehetséggondozó programok alkalmazása a mindennapi tanításban. Ezen a területen is hatékony pedagógiai eszköz lehet a differenciálás. Itt is az egyéni sajátosságok megismerése és célzott pedagógiai program alkalmazása lehet a didaktikai feladat. A tehetségek sokfélék, és sokféle program lehet hatékony a fejlesztésükben, így például iskolai vagy iskolán kívüli tehetséggondozó programok indítása.

A tehetségfejlesztési program célterületei lehetnek Gyarmati Éva szerint (2007): (1) Személyiségfejlesztés: önismeret, kommunikációs készség, autonómia tanulása. (2) Problémamegoldó gondolkodás fejlesztése: kreativitás, kutató és alkotómunka. (3) Sajátos területen történő fejlesztés: tudomány vagy művészi terület. (4) Kiegészítő ismeretek feldolgozása. (5) Továbbtanulásra való felkészítés.

Lényeges volna az előbbiek tekintetében az egyénre szabott tehetségprogramok megvalósításához a tehetségek korai felismerése, szülők támogatása, pedagógusokkal, tehetséggondozó szakemberekkel való együttműködés, illetve a differenciált tanulási folyamat széleskörű biztosítása.

## Az óvoda-iskola átmenet pedagógiai kérdései a differenciálás tükrében

A stabil alapozás fontosságára hívja fel Csépe Valéria (2016) a figyelmet. Szerinte a versenyképes oktatás alapja az alapkészségek, képességek minőségi alakítása. A nevelés–oktatás intézményrendszere egymásra épülő folyamat, amely az egyes életkori fejlődési szakaszokhoz illeszkedik. Az iskolakészültség feltétele a 6-7 éves gyermekeknél a szomatikus, pszichés és szociális fejlettség elérése életkori szinten. A tudáshoz, megismeréshez, feladatteljesítéshez való pozitív viszony alapján alakul ki az érettség mutatója, mely a sikeres iskolakezdés velejárója (Deliné, 2010). Kulcsfontosságú az óvodapedagógus szerepe, aki megfelelő gyermekismerettel, folyamatos megfigyeléssel képet alkot az iskolába készülő gyermekek részképességeinek fejlettségéről. Az óvodai választható tevékenységek köre az egyéni differenciálás sokféle lehetőségét kínálja. A megfelelő pedagógiai tudatossággal tervezett ingergazdag környezetben aktív tevékenységek által a megismerő folyamatok olyan problémahelyzetek teremtésére alkalmasak, melyek az iskolai életre készítik fel a gyermekeket. Nagyon fontos a motoros, szenzomotoros képességek fejlesztése, melyre minden más, finommotorika (beszédmotorika is!) és a kognitív képességek épülnek. A család és óvoda feladata, hogy a szerzett tapasztalatok rendszerezéséhez, bővítéséhez, az értelmi képességek fejlesztéséhez, az önkifejezés támogatásához játékos, ösztönző eszközöket, környezetet biztosítson (Kissné, 2023).

## Összegző gondolatok

A mai oktatási rendszerben a differenciálás különösen fontos, mivel a tanulói csoportok egyre sokszínűbbé válnak. Az inkluzív oktatás célja, hogy minden tanuló – függetlenül a képességeitől vagy hátrányaitól – egyenlő esélyekkel vehessen részt az oktatásban. Az egyre növekvő diverzitás miatt a tanároknak szükséges figyelembe venni a különböző képességű, érdeklődésű és hátterű tanulók szükségleteit. A differenciálás azért is fontos, mert lehetővé teszi, hogy a tanulók saját tempójukban és stílusukban fejlődjenek, ezáltal növelve a motivációt és a tanulási eredményeket. A különböző tanulási utak biztosítása hozzájárul ahhoz, hogy a diákok megtalálják a számukra legmegfelelőbb tanulási módszert és hatékonyabban sajátítsák el az ismereteket. Emellett a differenciálás elősegíti a tanulók autonómiájának és önállóságának fejlesztését is. A diákok nagyobb felelősséget vállalhatnak saját tanulásukért, ha lehetőséget kapnak arra, hogy saját érdeklődési körüknek és képességeiknek megfelelő feladatokat válasszanak és különböző tanulási módszereket próbáljanak ki.

A pedagógusok szemszögéből is kiemelhető a differenciálás jelentősége, hiszen segít abban, hogy hatékonyabban és célzottabban támogassák a tanulók fejlődését. A differenciált oktatás segítségével a tanárok figyelembe vehetik a tanulók egyéni szükségleteit és erősségeit, ami növeli a tanítás hatékonyságát és eredményességét. A didaktikai differenciálás az oktatás folyamatának az egész rendszert érintő eleme, átszövi a motiválástól az értékelésig az oktatás valamennyi tevékenységét, és azokba beépülve új minőséget eredményezhet (Lappints, 2002).

**Felhasznált irodalom**


Atkinson, R. C. & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.

Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Okker Kiadó.

Csépe, V. (2016). *A XXI. századi iskola feladatai – kihívások és lehetőségek*. https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/9-kiadvany-2016/96-2016-prof-dr-csepe-valeria-1-a-21-szazadi-iskola-feladatai-kihivasok-es-lehetosegek (2024.09.10.)

Deliné, F. K. (2010). *A differenciáló pedagógia alapjai, sajátosságai az óvodai nevelésben*. Hajdúböszörmény: Alkotó Műhely.

Gereben, F. (2001). Tanulási zavar. In: Mesterházi, Zs. (Szerk.). *Gyógypedagógiai lexikon*. Budapest: ELTE BGGYPK, pp. 159-160.

Gyarmathy, É. (2006). *A tehetség – fogalma, összetevői, típusai*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Gyarmathy, É. (2007). *A tehetség – háttere és gondozásának gyakorlata*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Hanák, Zs. (2011). Differenciált munkaformák alkalmazása. In: Estefánné, V. M. (Szerk.). *Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben*. pp.31-50. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/megujulo_tananyagtartalmak_modszerek_a_kompetencia alapu_tanarkepzesben. pdf (2024.09.10.)

Heacox, D. (2021). *Differenciálás a tanításban, tanulásban.* Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány.

Kissné, Zs. R. (2023). Új szemléletű matematikai nevelés a kisgyermekkori érés és fejlődés tükrében. In: Pásztor, E. & Varga, L. (Szerk.). *Neveléstudományi kaleidoszkóp.* Sopron: Soproni Egyetem Kiadó, pp. 55-63. http://doi.org/10.35511/978-963-334-504-7-05

Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia*. Pécs: Comenius Bt.

M. Nádasi, M. (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.

M. Nádasi, M. (2006). A differenciálástól az adaptivitásig. *Fejlesztőpedagógia, 17*(6), pp. 4-8.

Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Szerk.) (2019). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: ELTE BGGYPK.

Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.

Nahalka, I. (2006). *Mi a tanulás?* http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/hatekony_tanulas.pdf (2024.10.03.)

Nicholson-Nelson, K. (2007). *A többszörös intelligencia*. Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány.

Vojnitsné, K. Zs. & Kókayné, L. M. (2008). *Könyv a differenciálásról*. Budapest: Educatio.

Závoti, J. (2023). *A fejlesztőpedagógia alapjai*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó. https://doi.org/10.35511/978-963-334-475-0

Bolla Balázsné

# *Meseterápiás módszerek*

## Bevezetés

Napjaink felgyorsult világában a digitális eszközök túlzott használata és a hagyományos családi struktúrák felbomlása egyre több gyereknél okoz érzelmi szabályozási és magatartási nehézséget. Jelen tanulmány a meseterápiás módszerek, különösen a Katarzisz Komplex Művészetterápia és a Metamorphoses Meseterápia terápiás potenciálját vizsgálja, amely tevékenységek szemlélete, illetve gyakorlati megvalósítása jól segítheti a magatartási, tanulási és beilleszkedési nehézséggel rendelkező kisgyerekekkel és tanulókkal foglalkozó pedagógusok munkáját. E módszerek a mesei történetek szimbolikus erejét és az alkotási folyamatot felhasználva segítenek az egyén belső konfliktusainak a megértésében, feldolgozásában, valamint az érzelmi intelligencia fejlesztésében és a szociális készségek javításában. A mesékben rejlő archetípusok és motívumok, szimbólumok lehetővé teszik, hogy a gyerekek érzelmi biztonságot találjanak és segítséget kapjanak személyes vágyaik, kétségeik, félelmeik, szorongásaik feldolgozásához.

Világunkban a megváltozott humán és tárgyi környezeti hatások a gyermekek affektív és mentális állapotában olyan változásokat idéznek elő, amely kihívásokra válaszolnia kell a szakembereknek, pszichológusoknak, pedagógusoknak. A beavatkozások több diszciplínát magában foglaló tudományos megalapozottságú ismeretek figyelembevételével valósulhatnak meg. A pedagógiai és pszichológiai diagnosztikai vizsgálati eredmények, valamint a ráépülő egzakt terápiák hozzájárulhatnak az érintett gyerekek alkalmazkodó képességének a kibontakozásához, a szükséges intellektuális képességek fejlődéséhez, amelyek a későbbiekben az iskolai elvárásoknak való sikeresebb megfelelést biztosíthatják.

## A Katarzisz Komplex Művészetterápia

### A módszer alapgondolata

Antalfai Márta (2016) által kidolgozott művészetterápiás módszer hangsúlyozza, hogy a művészetterápia nem elit művészképzés, hanem mindenki számára nyitott és elérhető tevékenység. A részvétel nem igényel művészeti előképzettséget, sem magas szintű rajztudást. A mindenkiben egyformán meglévő, teremtő, alkotó képességre épül, mely velünk született és megjelenésre, megnyilvánulásra törekszik.

A terápia célja, hogy a természet rendjére és belső világunkra hangolódva segítse az egészségfejlesztést, egészségmegőrzést, illetve a gyógyulást.

A módszer célzottan a külvilág (külső természet) és a belső világ (belső természet) közötti kölcsönhatás, „lelki anyagcsere" létrehozására, s ezzel a lelki egyensúly megteremtésére irányul. Az alkotásokban és a művek feldolgozása során megjelennek a személyes és a kollektív tudattalan képei, melynek szimbólumai, archetipikus képei segítséget nyújtanak a belső és külső világ, a tudatos és tudattalan közötti kölcsönhatás, áramlás, lelki anyagcsere létrejöttéhez. Mindezt a módszer egyrészt az aktuális évszakhoz és hónaphoz kötődő természet megjelenítésével, másrészt a személyiségfejlődés fázisspecifikus állomásaihoz kapcsolódó életesemények és belső élmények alkotások általi feldolgozásával kívánja elérni.

A módszer hangsúlyt helyez a külvilágra figyelésre, a külső életérre történő fókuszálásra, ami a valósághoz, a külső realitáshoz való alkalmazkodást szolgálja.

A módszer sajátosságai

Katarzisz Komplex Művészetterápia jungi lélektanon alapuló, analitikusan orientált, komplex, nonverbális csoportpszichoterápia, mely egyéni terápiában is használható, korhatár nélkül.

*A módszer egyedisége* komplexitásában és tematikájában és az egyes módszertani lépések felépítésében rejlik. A komplexitás magában foglalja a pszichológia területéről a relaxációt és imaginációt, valamint azt a speciális tematikát, amely négy témakörből tevődik össze. Továbbá több művészeti ág szinesztéziáját is felöleli: vers, zene, képzőművészet. Végül pedig az előzőekre épülve a katarzis állapotának az elérését szintén érinti, amelynek élménye és tartalma az alkotói folyamatban kerülhet feldolgozásra.

*A módszer fő sajátossága:* mesterséges úton katarzis keltése, melynek célja, hogy a tudattalan, vagy csak részben megélt komplexusok, kapcsolati konfliktusok a felszínre kerüljenek, majd szimbolikus úton megjelenjenek az alkotásokban, és a terápia folyamatában feldolgozást nyerjenek. Mindezt relaxációra épülő imagináció bevonásával, a vers és zene művészi erejének felhasználásával, valamint az aktuális évszakra, hónapra, illetve az adott témára hangolódással éri el.

*A módszer elmélete és gyakorlata* felöleli úgy a személyes, mint a kollektív tudattalan területét, a személyiségfejlődés jelentős állomásait éppúgy, mint az egyedivel paralel futó sorsfordító archetípusok világát. Az alkotófolyamatban kibontakozó kreativitás egészségmegőrző és gyógyító hatására épít, a konfliktusok és komplexusok feldolgozására helyezve a hangsúlyt. A terápia folyamatában keletkező műveket szimbólumként kezeli, amelyben megjelenhetnek az adott tematikához kötődő archetípusok, melyek tartalmaihoz

(komplexusok, konfliktusok, traumák) kapcsolódva lehetőséget nyújtanak azok újrarendeződésére.

*A módszer egyik specialitása*, hogy a foglalkozások komplexitásának és tematikájának köszönhetően a résztvevők alkotásaiban ötvöződik az egyedi és az általános. Megjelennek a kollektív tudattalan és kollektív tudat archetípusai transzperszonális elemekkel, melyek a kor szellemével és stílusjegyeivel ruházzák fel az alkotást.

*A terápia folyamatában* keletkező alkotás tükröt tart az alkotó elé, felkínálva számára az aktuális konfliktussal és annak hátterében meghúzódó komplexussal való szembenézést, majd tudatosítást. Az alkotásokon szimbolikus képekben jelennek meg az autonóm komplexusokhoz kötődő indulatok, az agresszió, félelem, szorongás érzelmi hullámzásai. A csoporttagok és a terapeuta visszajelzései az elkészült alkotásokról teljesebbé teszik a feldolgozást. A különböző művészeti ágak integrált alkalmazásával éri el a módszer használója, hogy az egész személyiség bevonódjon az alkotói folyamatba, s az artikulálatlan érzések a művészetek (vers, szó, képimagináció, zene, hang) szinesztéziát alkotó lépcsőfokain a külvilágba érkezve formát öltsenek. A művészi alkotások olyan egyetemes emberi problémákat, fájdalmat és örömöt hordoznak, amelyek úgy az emberiség, mint az egyes ember kollektív tudattalanjában ősélményként, archetipikus képként megtalálhatók. A módszer egymásra épülő elemei segítik, hogy a személyes élmények a kollektív tudattalan archetípusaihoz kapcsolódva feloldódást, majd feldolgozást nyerjenek.

*A módszer tematikájában* az évkör ünnepeire, valamint az év, hó és napszakok váltakozására történő fókuszálás mozgásba hozza a lelki dinamikát, biztosítja az egészségmegőrzéshez szükséges folytonos áramlást, változást, aktiválja a személyiségfejlődés fázisspecifikus munkamódjait: a hasadást (diszjunkciót), differenciálódást, hasonulást, előhívást, azonosulást, ráismerést, kivetítést, beépítést és lebontást, végül pedig az integrációt és konjunkciót. A természettel való egység újraélése a hétköznapi, ún. „kis énünkön" való túllépést és az univerzumhoz kapcsolódást szolgálja. Az alkotásokban megjelenő szimbólumok a tudatos és tudattalan világ, a natúra és kultúra között képeznek hidat, elősegítve ezzel a lelki egyensúly, harmónia létrejöttét. Az évszakok, hónapok változásaira történő ráhangolódás aktiválja a sok esetben tetszhalott, fejlődésben megrekedt pszichés és szomatikus funkciókat.

A módszer alkalmazhatósága

A perinatális időszakban az egészségmegőrzésben, önismeret-fejlesztésben egyaránt alkalmazható a módszer. Segít ráhangolódni az évkör változásaira, a hónapok

szimbolikájának, archetípusainak megértésén keresztül, elősegítve ezzel a belső (tudattalan) és a külső (tudatos) világ közötti áramlást. Mindez a komplexusok, traumák feldolgozásában, a hiányok feltöltésében jelenthet segítséget. A személyközi kapcsolatok (szülő-gyerek, testvér, barát, párkapcsolat), illetve a saját életút állomásainak átdolgozására is lehetőséget biztosít, az egész személyiség bevonásával és aktiválásával a fejlődés, a változásokhoz való alkalmazkodás érdekében.

**A Metamorphoses meseterápia**

A metamorphoses meseterápiás módszert Boldizsár Ildikó dolgozta ki, és először 2010-ben publikálta *Meseterápia* címen a több mint húsz éves mesekutatói és gyakorlati munkája alapján. A módszer a biblioterápia aktív (alkotó) és receptív (befogadó) ágait egyaránt tartalmazza, de túl is mutat rajtuk. Alapja, hogy az életben adódó helyzetek mintázata megtalálható a népmesékben, ezért az egyes mesék tudatos kiválasztásával célzott, tervezett terápiás folyamat építhető fel.

A metamorphoses meseterápia a gyermekkórházakban tartott gyógyító mesemondó foglalkozásokon szerzett empirikus bizonyítékokon alapul, interdiszciplináris módszere – a folklór, filozófia, pszichológia, történelem, esztétika, irodalomelmélet és vallástudomány ötvözésével – minden korosztály számára alkalmazható.

A módszer bemutatása

A Metamorphoses Meseterápiás Módszer úgy tekint a mesére, mint az egyetemes szellemi tanítások áthagyományozásának eszközére, a rend elvesztésének és újrateremtésének dokumentumára. A történeteken keresztül megélhető a világhoz, az önmagunkhoz és a másokhoz való kapcsolódás. Azok a mesék maradtak fenn, melyeket egy adott közösség az életfordulók és az életválságok kapcsán érvényesnek tekintett. A módszer két alapvető ága: a preventív szemléletű alkotó-fejlesztő meseterápia módszere és az egyéni vagy klinikai meseterápia módszere.

*A preventív szemléletű alkotó-fejlesztő meseterápia módszernél* a csoportfoglalkozásoknak fontos része az élőszavas mesemondás, mely a történetmesélési és történethallgatási transzon keresztül lélekfrissítő és közösségépítő hatással bír, módszertana a Világkép módszer.

*Az egyéni vagy klinikai meseterápiás munkában* a mese és a kliens egyéni mintázataival, a kettő összekapcsolásával dolgoznak. A mesei kódba való belépés, a meséhez való

kapcsolódás mobilizálja az erőforrásokat, és belső térképként megrajzolja a megküzdés folyamatát.

A terápia folyamata

A páciens kiválasztja azt a mesét, amelyről úgy gondolja, hogy a leginkább hasonlít saját jelenlegi életszakaszához és önképéhez. Másodszor, a mese részletes és együttműködésen alapuló elemzése révén a pácienst arra ösztönzik, hogy vegyen részt aktív fantáziamunkában, és fedezze fel, hogyan rendezi a történet szimbolikusan saját bajait és gondolatait. A rituális, érzelmi töltetű azonosulás a hős főszereplővel lehetővé teszi a páciens számára, hogy újjáélessze a megkövesedett, elfojtott „érzékszerveket" és érzelmi csatornákat, helyreállítsa elveszett kapcsolatait a belső és külső birodalmakkal. Végül a terápia harmadik szakaszában a páciens újra elmeséli a mesét, megváltoztatva annak egyes motívumait, hogy megmintázza saját útját az (ön)gyógyuláshoz. Az új verzió, saját, személyre szabott megoldásaival újraéleszti az életét, és kielégítő hozzáférést tesz lehetővé „a lét teljességéhez". Az egyéni igényekre szabott tündérmesék vigasztalást és bátorítást nyújtanak, enyhítik a lelki és testi fájdalmakat, képesek megérteni és egyensúlyba hozni életünket azáltal, hogy megengedik, hogy megbékéljünk saját vágyainkkal, korlátainkkal, lehetőségeinkkel, a spirituális gyökerekkel, amelyek a talajt adják közös egyetemes emberi értékrendszerünknek (Boldizsár, 2014).

A módszer felhasználási területei

Ma Magyarországon a legszélesebb körben alkalmazzák önismereti és válságkezelési tréningként, minden korosztályban. A terápia segít az embereknek abban, hogy feloldják a szorongásokat, és kezeljék az életükben átmenetileg felszínre kerülő vagy krónikusan eluralkodó zsákutcát, a gyakori depresszió, illetve traumatikus élmények: veszteség, gyász, magány, kommunikációs nehézségek, intim interperszonális kapcsolatok problémáit (válási szorongás, válás, viszonzatlan szerelem, elhagyatottság, érzelmi függőség, rivalizálás), vagy a szorongás bármely más formája, amely jelenkori kulturális rosszullétünkre jellemző (Boldizsár, 2014).

„Ősidők óta használják a szülés-születés témájának megértésére, feldolgozására a meséket. Nem az anyaság fizikai valóságát, hanem a helyzetnek megfelelő lélektani történéseket képi elemekkel segítenek feldolgozni: a lányból nővé alakulás viszontagságos idejét, a fogamzás csodáját, a gyermek méhen belüli fejlődését, a vajúdás lépésről lépésre történő eseményeit és az újszülött világrajöttének csodáját. A mesék segítenek a figyelem

elterelésében a fájdalom, félelem, a túlságosan gyors változások esetén úgy, hogy a test változásait összekapcsolják a psziché szükséges változásaival. A szülésre felkészítés eszköze a módszerben például a láncmese, ahol az egymásra épülő, egyre bővülő folyamatok készítik fel a várandóst a türelemmel való kivárásra, és a folyamat végén a megérdemelt jutalomra. A mesei elemek a fantáziában képekké válnak, amelyek adott időben önszuggesztív módon hatnak. A tudatalattiban szunnyadó ősi tudás a szülésről, annak háborítatlanságáról, folyamatáról, természetességéről egy olyan kód, amely minden nőben megvan, de a mesék segítségével hozzáférhetővé válik. A módszer alkalmazása nem javasolt olyan pszichés (patológiás) állapotokban, ahol a belső képekkel való munka akadályozott, problémás lehet, illetve a központi idegrendszerre ható gyógyszerek rendszeres használata esetén sem." (Bodor et al., é.n.).

**Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban**

Kádár Annamária mesepszichológiája megfogalmaz egy olyan gyermekképet, gyermeki gondolkodásmódot, amely leginkább Jean Piaget megállapításaihoz áll közel. Elmélete szerint már a felvilágosodás idejére visszavezethető az az alap megállapítás, hogy: *„A gyermek nem kicsinyített, tökéletlen, félig kész felnőtt, hanem életkorának megfelelően egy teljes és egész lény, akinek világlátása, ítéletalkotása sajátos, és nem mérhető felnőtt mércével."* (Kádár, 2012:19).

A módszer ismertetése

A módszer megalkotója a gyökerek és szárnyak korábban említett metaforikus képeit is újrahasznosítja, és a gyermekekben a belső érzelmi biztonságérzet, a pszichés integritás, a képzelőkészség és a lét jóságába vetett elidegeníthetetlen elsődleges bizalom kialakulásának szimbolikus jelzőinek tekinti őket. A célok elérése érdekében tett erőfeszítések érdemesnek tűnnek, a kudarcok elviselhetőbbnek, a boldogság pedig elérhetőbbé válik. Kádár Annamária (2012) azt állítja, hogy ez a mesék fő üzenete, amely mesésen benne van Weöres Sándor magyar költő: *„Alattunk a föld, fent az ég, de a létra mindig bent"* sorában, és azt sugallja, hogy minden gyermeknek fel kell ajánlani a lehetőséget hatalmat szerezni azáltal, hogy azonosulhat a kis disznópásztorral, aki felmászott a fa tetejére, felnyúlva az égbe és azon túl is, a határtalan lehetőségek felé mutatva.

Kádár Annamária meglehetősen pragmatikusan azt sugallja, hogy minden sikeres életpálya éppúgy múlik a kognitív képességeken és az észszerű döntéseken (IQ), mint az

érzelmek intelligens használatán (EQ), amelyek mindegyike segít elérni a harmonikusan kielégítő önmagunkat. Segít megbecsülni, autonóm, mégis empatikus módon kapcsolatba lépni és együttműködni másokkal, megoldani a konfliktusokat, kompromisszumokat kötni, vágyakat megfogalmazni és megvalósítani. A lefekvés előtti mesemondó rituálé különleges hangulatos atmoszférája lehetővé teszi, hogy a gyerekek eljuthassanak egy szinte transzszerű ellazult állapotba, mellyel feloldhatók a nappali feszültségek, frusztrálóan nem verbalizált agresszió vetülhet ki a negatív szereplőkre, összehangolhatók az ösztönös és racionális impulzusok, a félelem érzelemként újraértelmezhető. A belső erők aktiválódásával egyidejűleg a komfortzóna fájdalmas elvesztését a további fejlődés előfeltételeként tárják fel. (Kádár & Kerekes, 2017)

A szerző izgalmasan érvel amellett, hogy „mesevilágban élni" és „csodákban hinni" egy magasan fejlett érzelmi intelligenciával rendelkező ember számára nem jelent valamiféle ostoba menekülést. Éppen ellenkezőleg: a mesék szilárd értékrendjén alapuló optimista életfilozófia felkarolását jelenti, amely megmutatja, hogy a tisztelet, a szolidaritás, a szeretet, a kitartás, az őszinteség, valamint a józan realizmus és a kreatív fantázia egészséges kombinációja képes, segít leküzdeni az akadályokat, kihasználni a felmerülő lehetőségeket és elérni céljainkat. A tündérmesék arra tanítanak bennünket, hogy soha ne hátráljunk meg, és soha ne adjuk fel. Könyörtelenül küzdjünk a félelmekkel, és ami a legfontosabb, szerényen éljünk, kellemesen meglepő, szerencsésen véletlenszerű, szerencsés felfedezéseket téve kellemes és értékes dolgokra.

A módszer hasznosíthatósága

Kádár Annamária elsősorban gyermekpszichológus, az óvodai és általános iskolai pedagógia szakértője, valamint az érzelmi intelligencia fejlesztő programok trénere, a mesékben rejlő jótékony, gyógyító lehetőségekről felhívja a szülők és a tanárok figyelmét arra, hogy a mesemondás miként segítheti elő a korai személyiségfejlődést, az érzelmi intelligenciát, és hosszan tartó lelki támaszként szolgálhat. Végül pedig hozzájárul a későbbi életkorokban kialakuló komolyabb személyiségfejlődési rendellenességek kialakulásának megelőzéséhez.

## Felhasznált irodalom

Antalfai, M. (2016). *Alkotás és kibontakozás. A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata.* Budapest: Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány.

Bodor, Zs., Buti V., Helik G., Kerepesi-Keresztúry G. & Serfőző A. (é.n.). *Perinatális terápiák. Metamorphoses Meseterápia.* https://www.mpppot.hu/perinatalis-tudomanyok/perinatalis-terapiak/metamorphoses-meseterapia (2024.10. 21.)

Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Kiadó.

Boldizsár, I. (2014). *Meseterápia. A mesék szerepe a nevelésben és a gyógyításban. Esettanulmányok.* Budapest: Magvető Kiadó.

Boldizsár, I. (2014). *Meseterápia. A metamorphoses. A meseterápia alkalmazása a gyakorlatban.* Budapest: Magvető Kiadó.

Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia.* Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Kádár, A. & Kerekes, V. (2017). *Mesepszichológia a gyakorlatban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Tengerdi Ágnes

# *Gyermek a kudarc útvesztőjében*

*A. ötödik osztályos fiú. Lógó orral érkezik, kezét védekezően karba vetve foglal helyet. – Mindenki azt gondolja, hogy hülye vagyok – mondja. – És te mit gondolsz? – kérdezem tőle. – Igazuk van.*

## Bevezetés

A tanulás, beilleszkedés vagy épp a magatartás területén nehézségeket tapasztaló gyermek sokat tud a kudarcról. Lehet, hogy azért, mert adott valamilyen tanulási probléma elsődleges tényezőként, amire másodlagos tünetként épült a beilleszkedés és magatartás nehézsége. Az is lehet, hogy más okok rejlenek a háttérben. Ami biztos, hogy a kudarccal való sorozatos találkozás nyomán a gyermek gyakran lefelé tartó spirálba kerül, a működése és az erre kapott reakciók, az a kényszerpálya, amin halad, újabb és újabb kudarcokat, és egyre újabb megerősítést produkál: „Igazuk van."

Szemben a sajátos nevelési igénnyel (SNI) a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN) hátterében nem idegrendszeri okok, hanem más tényezők állnak: pszichológiai, pedagógiai és szocio-kulturális környezeti okok, illetve súlyos környezeti ártalmak (Bíró, 2020).

Tanulmányomban szeretnék a siker/kudarc dimenziója mentén rátekinteni a BTMN-nel érintett gyermekek helyzetére. A teljesség igénye nélkül olyan pszichológiai jelenségekre szeretnék kitérni, amelyek szorosan kapcsolódnak a BTMN-nel küzdő gyermek (nem) boldogulásához és jól(nem)létéhez. Ide tartozhat az önszabályozás, énkép, énhatékonyság érzése, tanulási motiváció, a kudarcot kísérő jelenségek – szorongás, elvárások, viselkedési anomáliák, továbbá szeretnék ránézni a kiút lehetőségeire.

## Mi a BTMN?

Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló *„az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek."* (Nkt., 2011. CXC. 4.3.).

A tanulási nehézség az ismeretek és készségek elsajátításának, illetve használatának problémája, amelynek hátterében általánosabb jellegű, nem specifikus tényezők állnak. Ezek lehetnek érzelmi vagy motivációs problémák, összefügghetnek a hiányos környezeti feltételekkel vagy akár az oktatási közeg és gyermek közvetlen környezete közötti kulturális-nyelvi illeszkedés hiányosságaival.

Magatartási nehézség esetén a magatartás szabályozása fejletlen, a viselkedés adaptivitása sajátos tendenciát mutat, a társas helyzetek problémákat okoznak a gyermeknek, de a probléma a diagnosztikus rendszerek kritériumait nem fedi le. A magatartási nehézségre utaló jelenségek lehetnek az intézményben elvárt szabályok, normák betartásának problémái, társas kapcsolati problémák társakkal és/vagy felnőttekkel, szociális gátoltság, szociálisan visszahúzódó magatartás (Bíró, 2020).

A KSH statisztikák tanúsága szerint Magyarországon folyamatosan növekszik az SNI gyermekek száma (Mező & Mező, 2022). Ami a BTMN-ben érintett gyerekeket illeti, biztos, hogy több van belőlük, mint ahányan diagnózist kapnak. Továbbá azt se felejtsük el, hogy lehetséges átfedés SNI és BTMN között – hiszen miért ne beszélhetnénk olyan fogyatékossággal élő gyermekről, aki BTMN kategóriába tartozó problémákkal is küzd? (Mező & Mező, 2022).

### Komplex biológiai-pszichológiai-szociális háttér

A BTMN kialakulásának számos oka lehet. Ezek részben a gyermek egyéni jellemzőiben keresendők – a gyermek fejlődése nem minden területen halad egyenletesen az elvárt, neurotipikus ütemben, tartós betegség következményeként jelentkezik a nehézség. De sokszor körülményeiben, családjában, iskolai viszonyulásaiban rejlik a probléma, aminek oka lehet az emocionálisan megterhelő élethelyzetek, a veszteségek, a traumák, az iskolai és otthoni norma ütközése, a pedagógus és gyermek közötti illeszkedési zavar, elhanyagolás vagy bántalmazás – érzelmi, fizikai, és egyéb módon okozott sérelmek, súlyos környezeti ártalmak (Bíró, 2020).

Ahogy Kasik és munkatársai (2022) írják, a kudarcnak nem forrása, hanem forrásrendszere van. A problémás viselkedés háttere az egyén biológiai, pszichológiai és szociális hátterében keresendő. Nem egyetlen tényező, hanem valamilyen bonyolult, gyakran szövevényes összefüggésrendszerről van szó. A problémás viselkedést beindító lélektani állapotok valamilyen igényről, szükségletről, vágyról szólnak. A környezet által

problémásnak megélt viselkedés a gyermek kísérlete arra, hogy megpróbáljon valahová tartozni, fontosnak érezze magát, kielégítetlen szükségleteit kompenzálja, és kiszabaduljon a tartós vagy helyzeti feszültség nyomása alól (F. Takács, 2017).

F. Takács Anna (2017) nyomán a problémás viselkedés hátterében állhat a figyelemre való igény és a figyelemfelkeltés – hiszen a negatív figyelem is jobb, mint ha ignorálnak valakit. A pozitívumokat bagatellizáló, negatívumokat felnagyító nevelői hozzáállás meg- és felerősíti ezt a működési módot. A tekintély és hatalomszerzés igénye is univerzális, ha pozitív eszközökkel nem megy, akkor negatívokkal fog a gyermek próbálkozni, még akkor is, ha ennek negatív következményei vannak.

*C. 6. osztályos fiú. IQ-ja jóval az átlag feletti tartományban van. Viselkedése az iskolában normaszegő és provokatív. Gyakran ő az osztály bohóca, megjegyzéseivel, kommentárjaival szórakoztatja a gyermekközönséget. Noha ezzel sorozatosan kihúzza a gyufát pedagógusainál, mégis arról számol be, hogy megéri, mert a többi gyerek értékeli őt ezért a működésért.*

A problémás viselkedés gyakran a gyermek feszültséglevezetési módszere. De az is előfordulhat, hogy a gyerek pusztán leképezi egy számára fontos viselkedésmodell működését. Az iskolai tanulási vagy teljesítményhelyzetek kiváltotta tehetetlenség érzése is gyakran vezet problémás viselkedéshez: támadáshoz, vagy éppen meneküléshez. Az is előfordulhat, hogy az észlelt viselkedés a gyermek szorongásához kapcsolódik, arra adott válaszként jelentkező elkerülő viselkedés. Aktív vagy passzív elkerülő viselkedés formájában egyaránt manifesztálódhat.

Folyamatos (jellemzően családi) stresszben élő gyerekek provokatív viselkedése gyakran szól arról, hogy a szervezetükben a tartós stressz miatt jelen lévő adrenalin lecsökken és ennek pótlására a gyermek tudattalanul olyan helyzetet generál, hogy a szint helyre álljon: pl. verekedést szít. És végül problémás viselkedéshez vezethet a gyermek kimerültsége is.

A problémás viselkedésre adott családi és környezeti reakciók általában valamilyen formában elutasítóak. Szidás, büntetés, lelkifröccs, kritika… Ez egy negatív spirál kezdete lehet, hiszen ha a reakció félelmet kelt, akkor az eredeti viselkedés esetleg megszűnik, de jön helyette másik, helyenként nagyobb probléma. Vagy lázadáshoz, és így a problémás viselkedés felerősödéséhez vezet.

A nehézség oldása mindig team munka – a gyermek, a szülők és a bevont szakemberek közös erőfeszítése (F. Takács, 2017).

BTMN és kudarc kapcsolata

A legtöbb gyermek iskolai kudarca nem kizárólag a kognitív és intellektuális nehézségeikhez kötődik. A kudarc szorosan összefügg a következő területekkel is: motiváció és érdeklődés hiánya, a kitartás hiánya, a tanulási módszerek, technikák hiánya vagy nem megfelelő használata, az érzelmi és megküzdési képességek nem hatékony alkalmazása (stressz, szorongás), valamint az iskolai vagy az osztálytermi környezethez való alkalmazkodás nehézsége (viselkedésbeli problémák, normaszegés). Ezeken a területeken gyakran együtt jelentkeznek problémák a tanulóknál, és ezek a problémák egymást felerősíthetik (Kasik et al., 2022).

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek gyakran ütközik kudarcba már az óvodában, később az iskolában is. Ebből fakadóan a siker egyre inkább távolivá és elérhetetlenné válik számára. A gyermek környezete könnyen beskatulyázza őt, ami elítéléshez, megbélyegzéshez, elszigetelődéhez vezethet, ami aztán befolyásolja a teljesítményét és újabb kudarcba torkollik. Ezzel be is zárul az ördögi kör. A tanulóban kialakul a teljesítményelvárások iránti közömbösség, a teljesítménnyel és az intézménnyel szembeni elutasítás, valamint különböző önértékelési, beilleszkedési, viselkedési, kapcsolati problémák jelentkeznek. Ezek a folyamatok sajnos a társadalmi beilleszkedésnek sem jó előfutárjai (Bíró, 2020).

Kiemelten különleges kategóriát képeznek azok a gyerekek, akik a tehetség és az SNI vagy BTMN metszetében helyezkednek el. Különlegességük kettős, de egyben sérülékenyebbek is társaiknál. Várhatnánk azt is, hogy a tehetség megléte egy területen segíti a gyermek megküzdését a hiányterületeken, de ez nem mindig van így. Az egyenetlen képességstruktúra sok kudarc forrása lehet, így fordulhat elő, hogy sok esetben alulteljesítő tehetségként fognak ezek a gyermekek működni. Kudarcaik alacsony önértékeléshez, motiválatlansághoz vezethetnek (Szabóné & Varga, 2019).

**Az önszabályozás szerepe az iskolai beilleszkedésben**

Az iskolai siker/kudarc dimenziójának meghatározó tényezője az önszabályozás. Jelentős egyéni különbségek vannak ebben a gyermekek között, ami alapvető lesz abban, vajon mennyire alkalmasak a gyerekek az iskolai tanulásra (Piros, 2017).

Míg az önkontroll valaminek a gátlása (érzelmek, kognitív következtetések, mozgás, azonnali kielégülés – azaz a késleltetés képessége), az önszabályozás a viselkedés,

gondolkodás és érzelmek figyelemmel kísérése és irányítása, a célok elérése érdekében (Kő, 2017).

A gyermek önszabályozása több forrásból táplálkozik, szerepet játszik a szülő, a többi gyermek és az iskolai környezet. Ugyanazon, normál fejlődésű gyermeknél az önszabályozást támogató környezet megléte vagy hiánya két egészen különböző útra terelheti őt (Piros, 2017).

A tanulás önszabályozásának kognitív és motivációs oldala egyaránt van, előbbi a tudás megszerzését, célok kitűzését, a tanulásról gondolkodást és a tervezést jelenti, míg utóbbi a cél érdekében fenntartja és energizálja a gondolkodást, viselkedést, érzelmeket, ezzel táplálva a szándékot és kivitelezést (Piros, 2017).

Az önszabályozás lesz a kulcs ahhoz, hogy önirányító rendszerként a mentális képességekből tanulási képességek alakuljanak. Az önszabályozás három meghatározó eleme az énkép, a tanulási motiváció és a tanulási stratégia (Piros & Séra, 2017).

Énkép és énhatékonyság érzése

A tanulói énkép a gyermek önértékelését, és a saját magáról alkotott értékelés társas viszonylatokba való behelyezését is tartalmazza: „Általában jó vagyok matekból, és ezért gyakran megdicsérnek." A gyakori tanulási kudarc erősen negatív irányban befolyásolhatja a gyermek énképét. Meghatározó azonban negatív hatás esetén, hogy mennyire hiszi a tanuló visszafordíthatatlannak az állapotát és hogyan viszonyul hozzá a társas környezet – mind a tanári, mind a kortársi visszajelzések fontosak.

Énképünk szorosan összefügg énhatékonyságunkkal, ami a sikerességbe, képességekbe vetett hit és nézetek összessége. Az énhatékonyságunk négy nagy forrása: a saját korábbi tapasztalataink sikerekről és sikertelenségekről, mások viselkedésének és az ő arra kapott visszajelzéseiknek a megfigyelése, másoktól kapott támogatás és megerősítés, valamint a saját érzelmi és testi állapotunk megélése különböző teljesítményhelyzetekben. Tanulási nehézség vagy zavar esetén csökkent énhatékonyságot élünk meg: ennek oka lehet, hogy az énhatékonyság forrásai közül hiányos a korábbi siker és annak megerősítése, illetve nincs modell előttünk, aki hasonló pályán haladva sikeressé vált (Piros & Séra, 2017).

Az énhatékonyság szinte minden életkorban fejleszthető: bátorság, próba-szerencse tanulás, önmeggyőzés és optimizmus kérdése. Ez az egyik legdinamikusabban változtatható készségünk (Kő, 2017).

Piros Vera és Séra László (2017) nyomán a gyermek fejlesztésében érdemes a gyermek önmagára irányuló büszkeségét megcélozni, kis sikerét is megerősíteni, azonnal visszajelzést

és megerősítést adni, és visszajelzéseinkben a hova kellene eljutni mellé odatenni azt is, hogyan. Visszajelzéseinket fontos az „itt és most”-ban tartani. Segítsük a gyermeket pozitív állítások megfogalmazásában önmagáról!

A tanulási motiváció jelentősége

A gyermek énképe és tanulási motivációja kölcsönösen összefüggenek egymással (Kasik et al., 2022). A feladattudat, kitartás, teljesítményigény már óvodáskorban megjelenik, így ez az iskolába lépő gyermek erőforráskészletében elvben adott. Az iskolába lépő gyermek számára a kitartóan végzett feladatteljesítés még intrinzik motivált cselekvés (Piros, 2017).

A teljesítménymotiváció csökken, minél több kudarc éri a gyermeket. A kezdeti elmaradás akár már óvodáskorban csökkenti a teljesítménymotivációt, ami mentén tovább romlik a teljesítmény, ami aztán megerősíti a feladatkerülő viselkedést (Piros & Séra, 2017).

Romló iskolai teljesítmény esetén jellemzően csökken a feladatorientáció, az az intrinzik motiváció, ami feladatba viszi és ott tartja a gyermeket. Ezzel szemben nő a társas dependencia, tehát a gyermek segítséget kér a legkisebb nehézség esetén is, elveszettnek, tehetetlennek mutatkozik. A növekvő dependencia mellett énvédő késztetés jelenik meg: a motivációs és érzelmi feszültség kezelésére elkerülő viselkedést alakít ki (Piros & Séra, 2017).

Az elköteleződés nagymértékben összefügg a tanulási motivációval. A tanulási motiváció és az elköteleződés hiánya pedig kihat a gyermek tanulási környezetre adott reakcióira, ami pedig visszahat a gyermek megítélésére. A tanulási motiváció csökkenése gyakran kéz a kézben jár más problémákkal is, főként érzelmi kimerüléssel, cinizmussal és a teljesítmény csökkenésével. Ezek a tünetek együttesesen az iskolai kiégés jelei. A kiégésben érintett diákok az alacsony tanulási motiváció mellett nagyobb arányban morzsolódnak le az oktatási rendszerből, alacsonyabb a tanulmányi teljesítményük és önértékelésük is. Korábban a kiégés csak a felnőttek körében használatos fogalom volt, de már az általános iskola felső tagozatán, 11–14 éves diákok körében is azonosítható. Jelen állás szerint a diákok körülbelül 20 százalékát érinti a probléma, de idővel ez a helyzet, beavatkozás hiányában, romlani fog. A kiégés és a motiváció csökkenésének hátterében az a stressz áll, amit a teljesítménykényszer és leterheltség hosszútávon okoz (Kasik et al., 2022).

A tanulási motiváció és önszabályozás noha függetlenek a gyermek értelmi szintjétől, mégis jó bejóslói az iskolai sikerének. Az önszabályozással és céltudatossággal rendelkező középiskolás tanulók hatékonyabban tanulnak, elkötelezettebbek, tudatosabbak és sikeresebb tanulási stratégiákat használnak. A tanulási motiváció hiányában a gyermekek impulzívabbak,

nem élik meg az énhatékonyság érzését, hiányoznak az iskolai céljaik és gyengébb önkontroll jellemzi őket (Piros, 2017).

A hiányzó tanulási stratégia következménye

Tanulási stratégia a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere. Jellemzője, hogy célorientált, az elsajátítandó tananyagot szisztematikusan rendezi el. Tartalmazza az információgyűjtést, -feldolgozást, -tárolást és a szükség szerinti előhívást (Balogh, 2006).

Balogh László (2006) szerint a következő problémák fordulnak elő, ami miatt nem használnak tanulási stratégiákat a diákok: hiányos monitorozás – téves elképzelésük van saját hatékonyságukról, primitív rutinokkal élnek, hiányzik a transzfer, csekély tudásalapjuk van. Továbbá a tantermi célok, attribúciók és személyiségjellemzők is relevánsak.

A kudarc és stigmatizálás nyomán kialakuló másodlagos problémák

Sajnos a BTMN diagnózis könnyen válhat címkévé. Következményeként marginalizálódás és egyéb, másodlagos problémák is megjelennek: megbélyegezettség megélése, csökkent énhatékonyság érzése, teljesítmény szorongás, kirekesztettség vagy éppen agresszió (Piros & Séra, 2017). A BTMN-nel küzdő gyermek gyakran magányos, áldozattá válik, önbizalma alacsony, tanulása gátolt, kommunikációja korlátozott, hiányosságai rögzülnek, az egyes képességek gyengesége a többi képesség fejlődésére gátló hatást gyakorol. Sokszor ő lesz a lúzer, esetleg az, aki már nem is akar együttműködni, a segítséget elutasítja, konfliktusokba keveredik, vagy éppen bújkál a konfliktusok elől (Bíró, 2020).

Az alacsony tanári elvárás következménye

A tanári elvárás befolyásolja a gyermek iskolai sikerességét. A rossz magatartású tanulóktól jellemzően nem várja a pedagógus, hogy sikeresek lesznek az iskolában. Az elvárás alacsony szintje önbeteljesítő jóslatként működhet. Ugyanennek a jelenségnek a másik oldaláról se feledkezzünk meg: ha a gyermektől a pedagógus azt várja el, hogy ő aztán biztosan rosszul fog viselkedni, akkor észlelése is erre lesz kihegyezve. A gyermek pedig, aki újra és újra ezzel az elvárással találkozik, egy idő után más eszköz hiányában, esetleg kudarcaitól sarkallva, motivációját vesztve be is teljesíti ezt.

Az alapvető attribúciós hiba az iskolai színtéren is megjelenik: a gyermek észlelt kinézete vagy viselkedése óhatatlanul arra sarkallja a pedagógust, hogy abból a jellemére vonatkozó következtetéseket vonjon le, amihez aztán az elvárásait is igazítani fogja (Cserné, 2003).

Érzelmi működés és szorongás összefüggése

A gyermek érzelmi állapota és érzelmi válaszai is meghatározóak abban, milyen iskolai sikeresség várható nála. A fokozott emocionalitás és gyenge énszabályozás kombinációja rontja az iskolára való felkészültség esélyeit. Ezt az iskolai és óvodai stressz csökkentésével, az érzelmi kompetencia fejlesztésével és a figyelem és önszabályozás erősítésével tudjuk kompenzálni (Piros, 2017).

A tanulási nehézséggel és zavarral küzdő gyermek egyik alapélménye a szorongás, kiemelten a teljesítményszorongás. Ez gyakran rontja a teljesítményt, gátolja a felidézést, a gyermek „lefagyását" okozza teljesítményhelyzetben, miközben kellemetlen testi tünetek is társulnak hozzá.

*D. 13 éves lány. Kinézetében lázadó kamasz, annak minden kellékével – a többség öltözködésétől elütő ruhák, láncok, bakancs, erős smink. Belül szorong, önértékelési gondokkal küzd. Beilleszkedési nehézsége van, nem tud kapcsolódni a jelenlegi osztályához, de ezt a problémát valamennyi korábbi iskolai közösségében is megélte. Az iskolai közegben rendszerint megbújik, láthatatlanná próbál válni, miközben intenzív szorongást él át annak kísérő emocionális és testi jelenségeivel. Különösen jellemző ez a szorongás teljesítményhelyzetben. Intellektusa az átlag tartományban van. Nem SNI gyermek. Az egyik szülője magyar, de a másik nem magyar anyanyelvű. Születése óta kétnyelvű környezetben él. Két anyanyelve van. És mégis, D. közepes eredményeket produkál és a gyengébb csoportba jár annak az idegen nyelvnek az óráin, ami neki korántsem idegen, hiszen ez az egyik anyanyelve. Alulteljesítése a fokozott teljesítményszorongás hozadéka.*

A teljesítményszorongás kognitív és érzelmi összetevők együttese: kognitív szinten a negatív elvárások, a hibára fókuszálás, a hibás megoldás előrevetítése jelenhet meg. Az érzelmi összetevők közé tartozik minden negatív emóció, ami heves szorongással társul, és a szorongást kísérő autonóm idegrendszeri stresszreakciók (Piros & Séra, 2017).

A teljesítményszorongással küzdő gyermekekre gyakran jellemző a stresszel való megküzdési képesség alacsony szintje, ennek célzott korrekciója sokat segíthet a gyermeknek (Piros & Séra, 2017). A szorongó diák összpontosítása gyenge, figyelme szétesik, gondolatai megtapadnak a szorongásán. Figyelmi kontrolljának fejlesztése, annak megtanulása, hogyan terelje más területre gondolatait meghatározóan fontos lehet (Kő, 2017).

**Hol a kiút?**

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók családja az egyik legfontosabb erőforrás a gyerekek sikeres és boldog életének támogatásakor (Bíró, 2020). Ahogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek sem egyformák, úgy szüleik sem. Hozzáállásuk, együttműködési potenciáljuk eltérő. Sávin-Átyin Regina (2023) ír az ebbe a kategóriába tartozó fiatalok szüleinek tipizálásáról fejlesztőpedagógusok tapasztalatai alapján. Az optimális mértékben bevonódó szülő, a túlaggódó szülő, a problémát nem elfogadó szülő vagy épp az érdektelen szülő is lehet az, akivel a gyermeket fejlesztő szakember találkozik. De bármelyikükkel van is dolgunk, a siker nélkülük nehezen elképzelhető.

*B. 3. osztályos BTMN diagnózissal rendelkező kisfiú. Tanulása lassabb az átlagnál, képességprofilja egyenetlen. A magyar nehezen megy, de idegen nyelvből ügyes és lelkes. Az iskolai osztályban peremhelyzetben van, nincs barátja, a többiek gyakran kikezdik, csúfolják, a játékba nem veszik be. Társas helyzetekben ügyetlen, szorongásos jegyeket mutat. Mivel nem tudja a társas problémáit megoldani, egyre gyakrabban és gyakrabban az osztálytanítótól kér segítséget. Amikor a helyzet nem változik, azzal a stratégiával próbálkozik, hogy panaszait egyre drámaibban adja elő. B. egyik ilyen színpadra termett panaszkodása után az osztálytanító azt javasolja a szülőknek, hogy forduljanak pszichológushoz. B. édesanyja elkötelezett és szerető szülő, noha túlóvó és maga is szorong. Szeretne megfelelni az iskolának, szeretné, ha B. is ezt tenné. Erre azt az eszközt találja ki, hogy hétköznap délutánonként fáradhatatlanul és kitartóan tanul együtt B-vel, néha helyette is, nem ritkán jócskán az esti órákba nyúlóan. Mind gyermeknek, mind szülőnek örömtelen ez a helyzet. B. holisztikus szemléletű fejlesztése nehezen elképzelhető az édesanyja önreflektív, saját magára irányuló munkája nélkül. Ebben az esetben a szülők nyitottak a változtatásra, ami aztán idővel B. helyzetének változását is megerősíti.*

A BTMN tanulók esetében nem lehet kérdés az, hogy inklúzív nevelésben részesülnek. A többségi környezet biztosítja a fejlődéshez elengedhetetlen mindennapi szocializációs, kulturális, lélektani, érzelmi hatások lehetőségét (Bíró, 2020). Számos kutatás megerősítette, hogy az inklúzív oktatás a neurotipikus gyerekekre is többségében pozitív hatással van: segíti az előítéletek lebontását, a szemlélet változását, a neurodivergens emberekkel szembeni attitűd változását, gazdagítja a barátságok alakulását (Kart & Kart, 2021).

Ideális esetben az oktatás kiegyenlítő erőként működik a társadalomban. Azonban az inklúzív nevelést befolyásoló egyik gátló tényező éppen az eltérő bánásmódot igénylő

gyermekek kirekesztése, és minden ehhez kapcsolódó negatív hatás a személyiségfejlődésükben (Jardinez & Natividad, 2024).

Mind a gyermeknek, mind az őt támogató és fejlesztő rendszernek kapaszkodót adhat a „Hova tovább?" keresésében Carol Dweck (2020) modellje a fejlődési szemléletről. Dweck felfogásában a fejlődési szemléletű személy (gyermek, szülő, pedagógus, pszichológus…) keresi a kihívást, ha akadályba ütközik, a kudarcok ellenére is kitart, az erőfeszítést a kiválóság felé vezető útnak tekinti, a kritikából tanul, mások sikerét követendő példának tartja és mindezek eredményeképpen nagyobb sikert ér el. Ahogy az énképnél szó volt róla, az, hogy mennyire hiszi a magatartási, tanulási nehézségben érintett gyermek visszafordíthatatlannak az állapotát, meghatározza azt is, hogy mennyire tudja a kudarc negatívan befolyásolni az énképét. Kasik és munkatársai nyomán a fejlődési szemlélet, az erőfeszítésbe vetett hit növeli a tanulási rezilienciát, aminek része a kudarcokkal való megküzdés (Kasik et al., 2022).

Ahogy a nehézség bio-pszicho-szociális tényezők együtthatása mentén alakul ki, úgy a fejlesztés is holisztikus szemléletben lehet hatékony, ami egyrészt kiterjed a gyermek személyiségének egészére, így a kognitív funkciók, kommunikációs képességek, szocio-emocionális kompetencia, érzelmi intelligencia fejlesztésére, szorongásoldásra, adaptív énfunkciók kialakítására, érzelemszabályozás fejlesztésére, problémamegoldási stratégiák tanítására, önbizalom, önértékelés fejlesztésére, a tanulási motiváció fejlesztésére, a tanulás iránti attitűd erősítésére (Bíró, 2020). Másrészt tartalmazza annak a bizonyos forrásrendszernek a feltárását, ami a nehézség háttérben húzódik, és a család és iskolai környezet mozgósítását is jelenti.

„Amennyiben előtérbe kerül az a szemlélet, amely a kategorizációs, tipizáló diagnózisokba soroló megközelítéssel szemben az atipikus fejlődést nem feltétlenül zavarnak, hanem a szokásostól eltérő fejlődési útnak, a megváltozott ingerkörnyezetre adott evolúciós válasznak tekinti, nem is a tipikushoz való közelítés, hanem a tanulók közötti különbségek (tanulói diverzitás) mentén szervezett megújított oktatási módszertan alkalmazása lehet a hatékony tanítás-tanulás kulcsa." (Bartyik, Ocsenád & Polonyi, 2023:81).

## Felhasznált irodalom

Balogh, L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Kiadó.

Bartyik, G., Ocsenás, D. & Polonyi, T. É. (2023). Miért fontos az érzelmi intelligencia mérése a különleges bánásmódot igénylő (BTMN, SNI) tanulók körében? *Alkalmazott Pszichológia, 25*(4), pp. 67-88. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2023.4.67

Bíró, E. (szerk.) (2020). *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók neveléséhez-oktatásához: A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódról; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmairól; a pedagógiai segítés céljairól, feladatairól és módszereiről; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatról.* Budapest: ELTE BGGyPK. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf (2024.10.10.)

Cserné, A. G. (2003). Önbeteljesítő tanári elvárások – Iskolai kudarcok. *Tudásmenedzsment, 4*(1),pp.53-62. https://epa.oszk.hu/02700/02750/00007/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2003_01_053-062.pdf (2024.10.10.)

Dweck, C. S. (2020). *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája.* Budapest: HVG Könyvek. Budapest.

F. Takács, A. (2017). Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár, K. & Szabó, É. (Szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.* Budapest: Osiris Kiadó, pp. 207-241.

Jardinez, M. J. & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education, 12*(2), pp. 57-65. https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182

Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, *11*(1), pp. 16. https://doi.org/10.3390/educsci11010016

Kasik, L., Gál, Z., Jámbori, Sz., Tóth, E., Jagodics, B. & Szabó, É. (2022). Az iskolai kudarcok tényezői – egy lehetséges preventív modell keretei. *Magyar Pedagógia, 122*(1), pp. 3-19. https://doi.org/10.17670/MPed.2022.1.3

Kő, N. (2017). Önszabályozás, temperamentum és egorugalmasság. In: N. Kollár, K. & Szabó, É. (Szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II.* Budapest: Osiris Kiadó, pp. 110-135.

Mező, K. & Mező, F. (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris Folyóirat, 8*(3), pp. 19-29. https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19

Piros, V. (2017). Az iskolai tanulásra való készenlét és a tanulási zavarok. In: N. Kollár, K. & Szabó, É. (Szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* Budapest: Osiris Kiadó, pp. 502-525.

Piros, V. & Séra, L. (2017). Korrekciós lehetőségek a tanulási zavarok esetén. In: N. Kollár, K. & Szabó, É. (Szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* Budapest: Osiris Kiadó, pp. 526-539.

Sávai-Átyin, R. (2023). Szélmalomharc? BTMN tanulók és szüleik, tanáraik helyzete fejlesztőpedagógusokkal készített interjúk tükrében. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 9*(2), pp. 113-124. https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.113

Szabóné, P. P. & Varga, Sz. (2019). BTMN versus tehetség. In: Baranyiné Kóczy, J. & Fehér, Á. (Szerk.). *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok.* XXII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia Tanulmánykötet. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. Győr.
https://lib.sze.hu/images/Apaczai/kiadv%C3%A1ny/2018/0503_Szab%C3%B3n%C3%A9%20Pongr%C3%A1cz%20Petra_Varga%20Szabolcs98.pdf (2024.10.05.)

Schönwald Gyöngyi

# *Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő kisiskolás gyerekek kinetikus iskolarajzainak üzenete*

*„A parázs akkor tud lángra lobbanni, ha megfelelő helyre esik.”*
*Gyarmathy Éva*

## Bevezetés

Kutatásomban a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő kisiskolás gyerekek kinetikus iskolarajzait vizsgálom, összehasonlítva azt a tipikus fejlődésű kortársaik munkáival. A kinetikus rajzelemzés módszerével a gyerekek személyiségéről, társaikhoz, tanáraikhoz fűződő viszonyukról, lelkiállapotukról, iskolai kötődésükről szeretnék pontosabb képet kapni. Fejlesztőpedagógusként, elsősorban a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő kisiskolás korú gyerekek rajzainak vizsgálatára fókuszálok, de bizonyos megfigyelési szempontok összehasonlító elemzésével, statisztikai kimutatással érintem a korcsoport tipikus fejlődésű tanulóit is. Kiinduló hipotézisem a következő: jellegzetes különbségeket mutatnak a tipikus fejlődésű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók kinetikus iskolarajzainak tartalmi és vizuális kivitelezési megnyilvánulásai.

## A fejlesztőpedagógiai kompetencia

Závoti Józsefné megfogalmazásában: *„A fejlesztőpedagógia a pedagógia új, speciális területe, a fejlesztés módszereit középpontba állító pedagógiai folyamat… Gyakorlati alkalmazása a tanulási zavar veszélyeztetett, a tanulási nehézséggel, magatartási és beilleszkedési nehézséggel küzdő gyermekre, tanulóra irányul. Preventív, korrekciós, kompenzáló és fejlesztő speciális tevékenység, amely egyéni és csoportos szervezésben folyhat.”* (Závoti, 2023:8).

A fejlesztőpedagógusnak rendelkeznie kell szakirányú továbbképzési végzettséggel, korszerű pszichológiai ismeretekkel, hogy szakszerűen végezhesse fejlesztő munkáját. Kompetenciája azokra a diákokra terjed ki, akik átlagos színvonalú intelligenciával, ép érzékszervekkel rendelkeznek, de funkciózavarral, illetve érésbeli lemaradással küzdenek. Munkájához tartozik a csoportos vagy egyéni megfigyelés, speciális mérések alkalmazása, az eredmények kiértékelése, az értelmi és szociális fejlődés meghatározása, a funkciózavarok,

lemaradások helyének és mértékének feltárása, fejlesztési terv készítése, valamint kontrollvizsgálatokkal a fejlődés eredményességének nyomon követése (https://tanitoikincseim.lapunk.hu/fejlesztes-kompetencia-korok-tevekenysegi-korok-1202128).

**A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség fogalma és diagnosztizálása**

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló. Ide sorolható még a különleges bánásmódot igénylő, sajátos nevelési igényű, kiemelten tehetséges és a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló is. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 4.§, rendelkezik arról, hogy kit is tekinthetünk beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermeknek, tanulónak: *„az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek."* (Nkt., 2011. CXC. 4.3.).

Amikor egy kisgyermeknél felmerül a tanulási, magatartási nehézség, ezt jelzik a területileg illetékes pedagógiai szakszolgálat felé, és elindul a szakszolgálati vizsgálat szakemberek bevonásával. Ezt kezdeményezheti a szülő, a pedagógus, valamint a nevelési-oktatási intézmény. A vizsgálatot egy kijelölt szakmai team végzi, melynek végén szakvéleményt fogalmaznak meg, amit ismertetnek a szülővel és megküldik a pedagógiai intézménynek is. A szakértői bizottság javaslatot tesz a gyermek fejlesztésére, kitér az ellátás módjára, helyére és annak feladataira, valamint a tanulásszervezés módszertani lépéseire. Meghatározza a fejlesztő foglalkozások óraszámát, egyéb ellátások igénybevételét, és ha szükséges további vizsgálatokat javasol. A szakértői team tehát a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség fennállásáról, illetve kizárásáról dönt és rögzíti a felülvizsgálat időpontját. A nevelési-oktatási intézményben biztosítani kell a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermeknek a szakvéleményben megfogalmazott fejlesztési foglakozásokat, aminek ellátását fejlesztőpedagógus végezheti (https://11.fpsz.hu/szakertoi-bizottsagi-tevekenyseg/).

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség fogalmi összetevői

A tanulási nehézség kevésbé súlyosnak minősül, mint a tanulási zavar vagy a tanulásban akadályozottság. Sokszor környezeti okokra vezethető vissza a kialakulása, és általában egy-

egy területet, részterületet, tantárgyat érint, esetleg szociális viselkedésben mutat eltéréseket (Fejes & Szenczi, 2010). Közrejátszhat a kognitív funkciók: figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet fejlettségi szintje; és maga a tanulási folyamat is. Jellemzően az IQ-érték a normál tartományban van, de kissé átlag alatti színvonalúak az értelmi képességek. Általában elmondható az érintett fiatalról, hogy lassan tanul, több területen is gyengébb tanulmányi eredményt produkál, érzelmileg labilis, motiválatlan, de előfordulhat a rendezetlen családi háttér is az okok között. Megnyilvánulásai lehetnek kontrollálatlanok, társas kapcsolatokban nehézségei adódhatnak. Problémái lehetnek az érzelemszabályozással, önmérséklet elvesztésével, illetve szorongó, frusztrált viselkedést szintén mutathat. Előfordulhat, hogy az érintett gyerekek szembeszegülnek a felnőttek elvárásaival, gyakran másokat hibáztatnak. Érzékenyen reagálnak a dolgokra, eseményekre, esetleg hamar dühössé, sértődékennyé válnak (https://www.bhrgmodel.org/lander).

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kiváltó okai

Több okra is visszavezethető a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kialakulása. Például, ha a szociális készségek nem egyenletesen fejlődnek a kisgyermeknél, esetleg trauma, megterhelt élethelyzet áll fenn, ha az óvoda, iskola és a család nevelési stílusa, normái jelentősen különböznek, ha a pedagógus és a gyermek között diszharmónia alakul ki, esetleg érzelmi, fizikai elhanyagolás, bántalmazás van jelen (https://www.bhrgmodel.org/lander).

Többször találkoztam olyan családokkal is, ahol a fenti, lehetséges kiváltó okok láthatóan nem álltak fenn, mégis beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdött a kisgyerek. Tapasztalatom szerint ezeknél a gyerekeknél az idegrendszer túlzott érzékenysége volt megfigyelhető. Kevésbé voltak terhelhetők, az erősebb ingereket, például az erős zajt, tömeget rosszul viselték.

A gyerekek hatéves korukig fejleszthetőek a leghatékonyabban, ez a legszenzitívebb időszak. Ekkor történik a mozgás és az érzékelés összerendezése. Olyan idegpályák alakulnak ki, amik a későbbi írás és olvasás elsajátításához nélkülözhetetlenek. Ezért nagyon fontos ezek korai fejlesztése nagymozgások, kismozgások elsajátításával, gyakorlásával, különböző változatos játéktevékenységek végzésével, mesék, versek, dalok megismerésével, tanulásával (www.bhrgmodel.org/hun/tsmtbehaviour).

A hatékony fejlesztőpedagógiai munka elengedhetetlen része az érintett gyermek alapos megismerése. A kinetikus iskolarajzot egy hatékony eszköznek tartom arra, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók személyiségéről,

lelkiállapotukról, társas kapcsolataikról, az iskolához, pedagógusaikhoz fűződő viszonyukról többet megtudjunk.

## Az integráció és inklúzió fogalma

Az oktatásban alkalmazott együttnevelés fogalomkörén belül megkülönböztetjük az inklúziót és az integrációt. Az integráció során a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatása a többségi oktatási-nevelési intézményekben a tipikus fejlődésű gyermekekkel együtt (integráltan) valósulhat meg (Mohai & Perlusz, 2020). Az inklúzió a sajátos nevelési igény teljes mértékű kiszolgálását jelentő törekvés. Az oktatási intézmény ennek megfelelően alakítja ki a helyi tantervet, ehhez igazítja a szervezeti kereteket. A befogadó pedagógus személyisége kulcsfontosságú, hiszen elkerülhetetlenül szükséges az egyéni differenciálás alkalmazása (Hoffmann & Mezeiné, 2006). Az *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára* című könyv bevezetője kiemeli, hogy az inkluzív nevelés megvalósításával az iskola képes kielégíteni minden gyermek nevelési szükségletét, legyen az sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő, hátrányos helyzetű vagy éppen kiemelkedően tehetséges fiatal (Mohai és Perlusz, 2020). Az iskolának olyan inspiráló közegnek kell lennie, amelyben minden egyes tanulónak biztosítva van az egyéni sajátosságait, erősségeit, fejlesztendő területeit, individuális fejlődési ütemét figyelembe vevő tanulási folyamat. Természetesen ez feltételezi, hogy az oktatási intézmények korszerű, modern, a gyermekek igényeit kielégítő felszereltséggel bírnak, és megfelelő számú, magasan képzett szakemberekkel rendelkeznek, ami sajnos nem mindenhol áll rendelkezésre. Gyarmathy Éva (2022) klinikai és neveléslélektani szakpszichológus szerint a sajátos nevelési igényű tanulókhoz kellene igazítani az oktatási rendszert. Tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy az utóbbi években ugrásszerűen nőtt a sajátos nevelési igényű tanulók száma, akiknek biztosítani kell a számukra megfelelő fejlesztést (https://infostart.hu/belfold/2022/01/02/gyarmathy-eva-a-sajatos-nevelesi-igenyu-tanulokhoz-kellene-igazitani-az-oktatasi-rendszert).

## Az iskolai kötődés jelensége és vizsgálatának lehetősége

A gyerekek idejük nagy részét az iskolában töltik, ezért az oktatási és nevelési intézmények jelentik a család mellett az egyik legmeghatározóbb szocializációs színteret. A különböző iskolákban a tanulás a fő tevékenység, de ezzel együtt a társas kapcsolatok hatása is felerősödik, s közben óriási változáson mennek keresztül a gyerekek. Az iskolai közeg, a

kortárscsoportok, a pedagógusok mind hatással vannak a személyiségfejlődésükre. Gyakran találkozunk azzal a jelenséggel, hogy a kortárscsoportok véleménye, értékrendje legalább olyan erővel hat a gyermekre, mint a szülők értékrendje. A kamaszkor érzékenyebb részében pedig ez a hatás felerősödik és hangsúlyosabbá válik. Színesíti ezt a képet az iskolai mikrocsoportok, a szakkörök, sportkörök, kulturális eseményekhez kapcsolódó tevékenységek hatása. Ezen hatások összeadódnak és kialakul az iskolai kötődés, ami egy magasabb szintű érzelmi viszonyt jelent. Ez dönti el, hogy a tanulók mennyire szeretik az iskolát, milyen reakciókat adnak a környezeti hatásokra (Konta & Zsolnai, 2002).

A nemzetközi szakirodalom sokat foglalkozik az iskolai kötődés vizsgálatával, így több modell is napvilágot látott. Szabó Éva és Virányi Barbara *Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata* (2011) című tanulmányukban megemlítik, hogy Hirschi beszélt először erről a szociális kontroll elméletének megalkotásakor. Legtöbben az ő kutatási eredményeit fogadták el, ami vizsgálta az iskolához és a személyekhez való kötődést, később ez még kiegészült a szociális kapcsolatok vizsgálatával is. Eredményeikben arra a következtetésre jutottak, hogy a gyengébb tanulmányi eredményű tanulók nagyobb mértékű szorongást, stresszt élnek meg, általában kevésbé aktívak, ezért iskolai énképük negatívabb. A jól tanulók pozitívabban viszonyulnak az iskolához, az iskolai programokban szívesen vesznek részt, ezáltal is több sikerélményre tesznek szert, ezért erősebb az iskolai énképük, tehát a kötődésük is.

Hazánkban ennek a jelenségnek a vizsgálatára nem volt még kidolgozott gyakorlat. Szabó Éva és Virányi Barbara (2011) kutatása ezt az űrt töltötte be. Céljuk az volt, hogy az iskolai kötődés jelentőségére felhívják a figyelmet, és kidolgozzanak egy jól használható vizsgálati módszert ennek mérésére, amit aztán segítő szakemberek alkalmazhatnak az oktatási intézményekben. A szerzők kidolgoztak egy középiskolások mérésére szolgáló iskolai kötődési kérdőívet. Vizsgálták az iskolai kötődés kapcsolatát a tanulmányi teljesítménnyel, az iskolai aktivitással és az iskolai normakövetéssel, valamint az iskolai énképpel és a megélt stressz mértékével. Három kérdőívet töltöttek ki a diákok, az Iskolai kötődés kérdőívet, az Iskolai énkép kérdőívet és a Tanulói stressz kérdőívet. Eredményeik egyértelműen igazolták a fenti nemzetközi kutatások eredményeit. Széleskörű alkalmazásuk hasznos lehet az oktatási intézményeknek, oktatási szakembereknek, iskolapszichológusoknak.

Egy másik, kisgyermekkorban jól alkalmazható, sok információt hordozó önkifejező eszköz a rajz. A XX. század második felében kezdtek foglalkozni és komolyabb kutatásokat folytatni a gyermekrajzok terén, elsősorban pszichológiai, érzelmi oldalról megközelítve azt (Berghauer-Olasz, 2016).

A kinetikus iskolarajz módszere

Ma már többféle rajzvizsgálati módszer létezik. A vizsgálatvezetőnek a remélt cél érdekében mérlegelnie kell, hogy melyik módszer használata a legoptimálisabb. Itt természetesen több szempontot is figyelembe kell vennie: a vizsgált korosztály jellemzőit, a rajzfelvétel módját, attól függően milyen információ birtokába szeretne jutni. A kinetikus rajzvizsgálat más rajzvizsgálati módszerektől abban tér el, hogy cselekvés ábrázolását kérjük a rajzolótól (Vass, 2011). Például a kinetikus családrajznál azt mondjuk a rajzot készítő személynek, hogy a lerajzolt családtagok csináljanak valamit. Ez a többletinformáció, amihez így hozzájutunk árulkodik a családtagok közti interakcióról és érzelmi kapcsolatukról (Vass, 2011).

A kinetikus óvodarajz már valamivel elterjettebb módszer, több szerző is beszámol használatáról. Zsubrits Attila (2022) *Rajzelemzési módszerek az óvodáskorú gyerekek személyiségének megismeréséhez* című könyvében részletesen bemutatja az óvodában használható további rajzelemzési eljárásokat, melyek segítségével az általános személyiségjellemzők mellett az individuális különbségek is feltárhatók. Berghauer-Olasz Emőke (2016) ír arról, hogy a kinetikus iskolarajzot Prout és Phillips vezette be a gyakorlatba. Hazánkban talán kevésbé alkalmazott módszer, pedig segítségével sokat megtudhatunk arról, hogyan látja a gyermek az iskolában önmagát, társait, tanárait, milyen az elvárásokhoz, elért teljesítményeihez fűződő viszonya (Vass, 2011). Andrews és Janzen beszámolt sikeres alkalmazásáról Kanadában, akik tanulási problémával küzdő és normál gyerekek összehasonlító rajzelemzése során használták ezt a módszert. Azt tapasztalták, hogy a tanulási nehézséggel küzdő gyerekeknél több nem kívánatos tevékenység vagy negatív érzelem fedezhető fel a rajzokon (Andrews & Janzen 1988, idézi Berghauer-Olasz, 2016).

## Az empirikus kutatás bemutatása

A vizsgálatot egy, az ország nyugati területén található nemzetiségi általános iskola alsó tagozatos tanulóival végeztem el. Az iskola 8 osztályos rendszerrel működik. 16 alsó és 15 felső tagozatos osztályban folyik az oktató-nevelő munka. A délutános tanulást és foglalkozásokat számos napközis csoport és néhány tanulószobai csoport biztosítja. A jelenlegi tanévben a tanulói létszám 777 fő volt, melyből 433 fő alsó és 344 fő felső tagozatos diák. Kutatásomban a kinetikus iskolarajzokat az első, második, harmadik és negyedik évfolyam osztályának tanulói készítették el. Mivel témámként a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő kisiskolás gyerekek kinetikus iskolarajzainak elemzését választottam, ezért olyan osztályokat vontam be a vizsgálatba, ahol több gyermeknél is

előfordul az említett probléma, és már rendelkeznek szakértői véleménnyel is. Sajnos mire realizálódik egy-egy gyermeknél, hogy tanulási és/vagy magatartási probléma állhat fenn nála, addig az első osztályból is hónapok telhetnek el. Általában leghamarabb az első évfolyam végén történik meg a jelzés a pedagógiai szakszolgálat felé és kezdődhet el a kivizsgálási folyamat, ami a szakszolgálat leterheltsége miatt elég hosszúra is nyúlhat. A rajzvizsgálatban négy évfolyamból 50 tanuló vett részt. Közülük 25 fő tipikus fejlődésű és 25 fő beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló.

A rajzok felvételéhez, annak kutatásomban való felhasználásához a fiatalok illetékes hozzátartozói beleegyező nyilatkozatot töltöttek ki. Az adatok statisztikai feldolgozása során a résztvevők nem azonosíthatóak.

A vizsgálat menete

A rajzfelvétel csoportosan, kiscsoportosan történt 2023-ban. Azokkal a kisiskolásokkal, akik már rendelkeztek beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget megállapító szakvéleménnyel 2023 tavaszán készíttettem el a kinetikus iskolarajzot. Volt azonban 12 tanuló, akiknek csak 2023 őszére záródott le a fenti eredménnyel a szakértői vizsgálata, így velük csak ezután tudtam megrajzoltatni a kinetikus rajztesztet.

Minden gyerek kapott egy A4-es jó minőségű, fehér, famentes rajzlapot, amire puhább grafitceruzával rajzolhattak. Bár eredetileg Vass Zoltán professzor úr csak grafitceruzás rajzot ír elő, én nem tiltottam meg a színes ceruza alkalmazását sem. Radírt is használhattak. A rajzlapot fektetett állásban kértem elhelyezni, és nem adtam meg időkeret. Az instrukció többször, változatlan tartalommal hangzott el, ami a következő volt: *„Rajzold le magadat az iskolában, a tanároddal és egy-két barátoddal úgy, hogy mindenki csináljon valamit!”.* Ha jelezte valamelyik gyerek, hogy neki nincs barátja, akkor kértem, hogy osztálytársakat rajzoljon le. Rögzítettem az ilyen jellegű reakciót. A rajz elkészülte után a következőt kértem a gyerekektől:

- A lap hátoldalára írd fel a neved, osztályodat, életkorodat!
- Nevezd meg a rajzodon a barátaidat, osztálytársaidat, tanárodat!
- A rajzon a fejed fölé tegyél csillagot!
- Írd a képre azt is, hogy mit csináltok éppen!

Amikor ideadták a rajzot a gyerekek, a hiányzó, nem egyértelmű információkra rákérdeztem, amit a hátoldalon feltüntettem.

A kapott adatok feldolgozása Microsoft Excel 2019 program felhasználásával valósult meg. Az eredményeket oszlop- és kördiagram, illetve táblázatok segítségével mutatom be.
Az elemzéseket a következő szempontok szerint végeztem el:

- A rajz, mint egészleges elemzés: érzelmi-hangulati tónus, kompozíció, a rajz színvonala.
- A rajzok formális, grafológiai vizsgálata: vonalminőség, térhasználat, formaalakítás.
- Tartalmi, szimbolikus jelentések vizsgálata: emberalak ábrázolása, konfliktusjegyek.
- Speciális tartalmak, interakciók vizsgálata: helyszín, a tanár figurája, saját alak, társak száma, elhelyezkedése, járulékos elemek megjelenítése.

Az összehasonlító statisztikai elemzésen túl a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, illetve a tipikus fejlődésű kisiskolás gyerekek kinetikus iskolarajzai közül egyet-egyet kiragadva az adott szempont szerint egyedileg is elemeztem.

Hipotézisek:
H1: Különbséget mutatnak a tipikus fejlődésű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek kinetikus iskolarajzai.
H2: A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek rajzaiban nem a tanórai, inkább a szabadidőhöz, sporthoz köthető baráti kapcsolatok a jellemzőek.
H3: Több a pozitív tanárkép-ábrázolás a rajzokon, mint a negatív.
H4: A Szabó-Virányi féle iskolai kötődést vizsgáló kutatási eredmények összetevői megjelennek a kisiskolás gyerekek kinetikus iskolarajzaiban is.

Az eredmények részletes ismertetése

Az alsó tagozat első, második, harmadik és negyedik évfolyamában, összesen 16 osztályban 25 gyermek rendelkezik beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget megállapító szakvéleménnyel. Ebből 56% a fiúk és 44% a lányok aránya. Ezen kívül még több vizsgálati eljárás is folyamatban volt. Az összeshasonlító elemzés érdekében 25 tipikus fejlődésű tanuló rajzát is felhasználtam. Ezen gyerekek kiválasztásánál az egyik szempont az volt, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók osztálytársai közül kerüljenek ki, a másik pedig, hogy a nemek szerinti megoszlás is közel azonos legyen, így 12 fiú és 13 lány került be ebbe a csoportba. A rajzteszt időpontjában a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók átlagéletkora 8,4 év, a tipikus fejlődésű gyerekeké 8,3

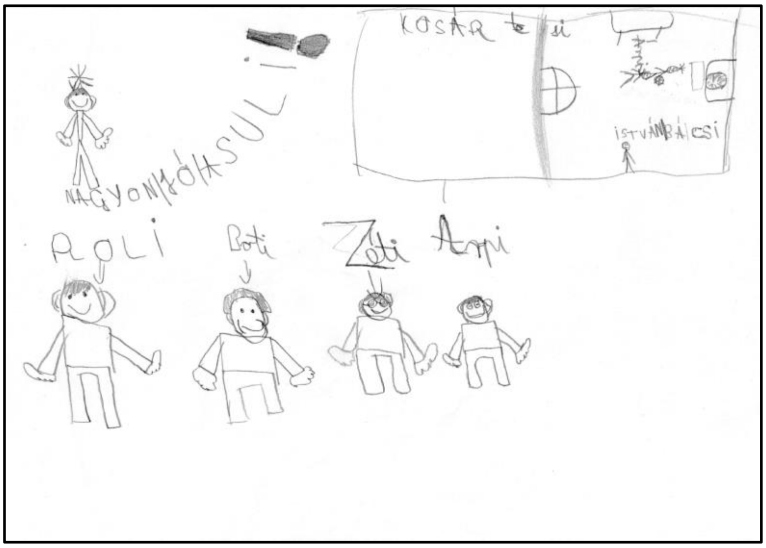
év, így a vizsgálati csoport átlagéletkora 8,3 év volt. A legfiatalabb a hetedik, míg a legidősebb gyermek a tizenegyedik életévét is betöltötte. A kutatásomban a következő szempontok szerint hasonlítottam össze a két csoport munkáit:

- Egészleges elemzés: érzelmi, hangulati tónus, a rajz színvonala.
- Formális, grafológiai elemzés: vonalminőség, térhasználat, méretarányok.
- Az emberalak tartalmi és szimbolikus jelentésének vizsgálata.

A speciális tartalmak elemzésével, mint például a helyszín, a pedagógus figurája, a társak száma, a későbbiekben foglalkozom. A rajzelemzésnél Tihanyiné Vályi Zsuzsanna: *Amiről a gyermekrajzok beszélnek* (2013) és Vass Zoltán: *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai* (2006) című könyvét vettem alapul.

A gyermekrajz elemzésének első lépése, hogy a rajz egészleges, globális szemrevételezésével első benyomást szerezzünk. Azt vizsgáljuk, hogyan hat ránk a kép, pozitív vagy negatív érzéseket kelt benünk, milyen az összhatás? Természetesen befolyásolják a szubjektív megítélésünket a formák megjelenítési módjai, az arányosság, a térfelhasználás, a kompozíció és a színek is. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek kinetikus iskolarajzainak 48%-át a pozitív összhatás jellemezte számomra, 52%-át pedig negatívnak, diszharmónikusnak éreztem. A tipikus fejlődésű gyerekeknél a pozitív benyomást keltő alkotások jóval nagyobb arányban voltak jelen, a rajzok 76%-át pozitívnak, 24%-át negatív összhatásúnak éreztem. Elég komoly különbségek mutatkoztak a két csoport munkái között. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek alkotásait szegényesebb, alacsonyabb színvonalú kivitelezés, kompozíciós hiányosság, aránytalan térfelhasználás, kevesebb színhasználat jellemezte. Az emberalak-ábrázolás néhol meghökkentően kezdetleges, hiányos és elnagyolt. Olyan érzést kelt némelyik munka, hogy összecsapta a készítője, hamar akart vele végezni.

A vonalminőség egyéni jellemzőket hordoz. Az erős nyomaték jelenthet vitalitást, agresszivitást, önbizalmat, magabiztosságot, határozottságot. Az erős, vastag, biztos vonalvezetés akaratot, társas kapcsolatoknál nyitottságot, stabilitást fejezhet ki *(1. kép)*. A gyenge nyomaték bizonytalanságot, alacsony önértékelést, gátlásosságot jelezhet. A vékony, bizonytalan vonalak érzékenységet, szorongást is jelenthetnek, főleg, ha ehhez grafittal való satírozás is társul *(2. kép)*.




**1. kép:** *8 éves tipikus fejlődésű kisfiú rajza: „Nagyon jó a suli, éppen kosarat dobok”*

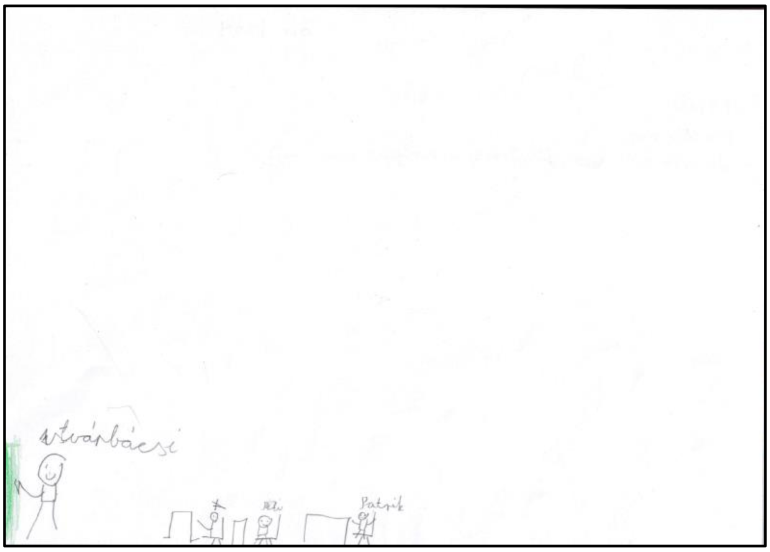
A szakadozott vonalvezetés, gyengébb nyomaték nagyobb arányban fordul elő a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek rajzaiban. Ugyanez állapítható meg az aránytalan térkihasználással kapcsolatban is *(3. kép)*, náluk 60%-ban fordult elő, míg a tipikus fejlődésű gyerekek csoportjában csak 16%-ban volt jellemző, ott is csekélyebb mértékben.



**2. kép:** *8 éves kislány (BTMN) rajza: „Játszok az udvaron”*

Valamely lapszélre rajzolás kb. 10 éves korig figyelhető meg. Általában az alsó részt preferálják a gyerekek. Ha ez túl kicsi alakok rajzolásával jár együtt jelenthet depressziót, önértékelési zavart, szorongást. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő kisgyerekek 28%-a túlzottan a lap alsó szélére szorította rajzát, jellemzően kisebbek a figurák

is és az ábrázolt tárgyak, van, ahol keretbe van az egész zárva. Valószínűleg ez az iskolához, teljesítménykényszerrel összefüggő kudarcélményhez köthető szorongás kifejeződése *(3. kép)*.



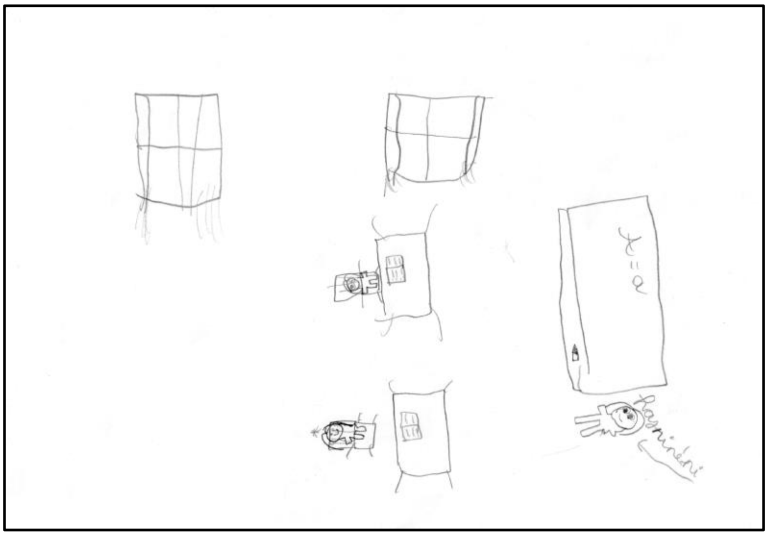
**3. kép:** *9 éves kisfiú (BTMN) rajza: „Matekórán”*

Jó intelligenciával megáldott gyerekek már elég hamar törekszenek a lap egész felületének kitöltésére, részletgazdagságra a rajzok készítése során *(4. kép)*. Ha mégis valamilyen lapszélhez közelítenek, akkor a felső rész preferálása a gyakoribb. Rajzaikban rendszeresen megjelenik a ritmikusság és a szimmetria. A tipikus fejlődésű gyerekcsoport 8%-ánál figyelhető meg egy enyhe bal lapszélhez történő orientálás, 12%-nál pedig egy enyhén fölfelé tartás. A többi rajzra jellemző, hogy alkotójuk kitöltötte a rendelkezésre álló teret, illetve a lap középső területére komponált.




**4. kép:** *10 éves tipikus fejlődésű kislány rajza: „Nevetünk az udvaron” (Arányos térkihasználás.)*

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő kisgyerekek 16%-ánál figyelhető meg, hogy elforgatják az alakokat, a berendezési tárgyakat a lapon. Ez a jelenség utalhat ellenállásra, szorongásra, makacsságra, rugalmatlanságra, a környezethez való nehéz alkalmazkodási képességre, sőt jelezhet részképességzavart is. Mindenképpen nagyon zavarossá teszi a képet, nehéz eldönteni, honnan is kell nézni *(5. kép)*.



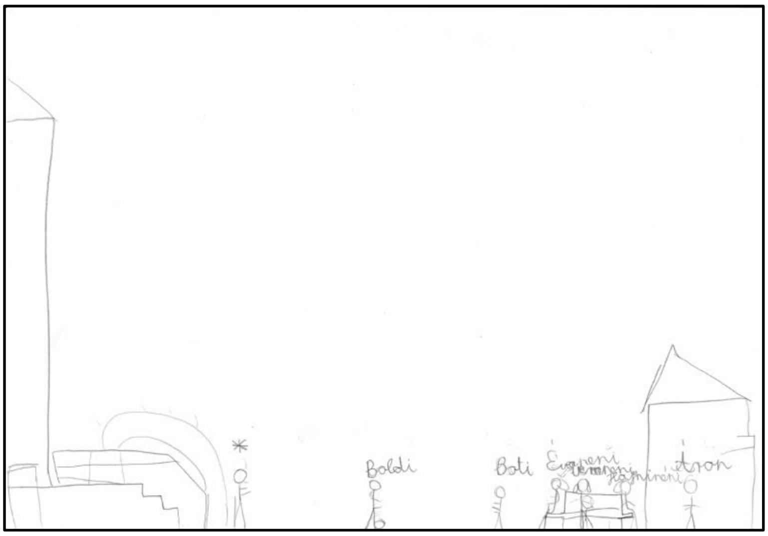
**5. kép:** *8 éves kislány (BTMN) elforgatott rajza: „Magyarórán”*

A gyermekrajzokban komoly jelentőséggel bírnak a figurák és a tárgyak méretei. A számukra fontos, jelentőséggel bíró személyt, tárgyat felnagyítják, akár kétszeresére, háromszorosára is. Önmaguk vagy a teljesítményük fontosságát akarják ezzel kihangsúlyozni. Az egyik 7 éves fiú például saját magát kétszer olyan nagyra rajzolta, sokkal részletgazdagabban ábrázolta, mint a többieket. A kosár magasságát is módosította, kiradírozta és magasabbra rajzolta. A hosszú karok jelenthetnek impulzivitást, de teljesítménnyel kapcsolatos ambíciót is *(6. kép)*.




**6. kép:** *7 éves tipikus fejlődésű kisfiú rajza: „Kosarat dobok”*

Ez az eltúlzott ábrázolás kb. 8 éves korig jellemző. Ez összefügghet a személy vagy tárgy fontosságával, önértékeléssel, teljesítménnyel, de negatív értelemben kapcsolódhat valamilyen félelemhez, szorongáshoz, jelenthet depressziót is. Jó példa erre a 8 éves kislány rajza, az óriás apa, anya figurával, ami a szüleihez való túlzott kötődést fejezi ki, vagy a hatalmas, fenyegetően nagy, satírozott iskolaépületek megjelenítése, ami az iskolától való szorongás jele lehet. A satírozás, a túlzott megerősítés negatív jelentéssel bír általában. Az alacsony önértékelési problémával, kisebbrendűségi érzéssel küzdő kisgyerekek sokszor aránytalanul pici figurákat, tárgyakat rajzolnak, jellemzően a lap aljára szorítva *(7. kép)*.




***7. kép:*** *8 éves kisfiú (BTMN) rajza: „Focizunk”*

A kutatásomban vizsgált kinetikus iskolarajzokban az emberalakok ábrázolásában szintén komoly különbségek mutatkoztak az azonos korosztályú gyerekek között, vagy akár egy-egy rajzon belül is, mint például a *6. számú képen* látható kosaras fiú rajzánál. A számára fontos részeknél, amikor például önmagát ábrázolta kosárra dobás közben, ott szépen kidolgozta a saját figuráját, a rajz többi részénél viszont pálcikavégtagú alakokat rajzolt. Egy egyszerű szemrevételezéssel is megállapítható, hogy az általam vizsgált tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyerekek emberrajzainak színvonala alulmarad a tipikus fejlődésű gyerekek rajzaihoz viszonyítva.

| Emberalak-ábrázolás – hiányzó testrészek | | | Mire utalhat? |
|---|---|---|---|
| | BTMN db (%) | Tipikus fejlődés db (%) | |
| Pálcikaember, v. pálcika végtagok | 8 (32%) | 4 (16%) | - szorongás, alacsony önértékelés |
| Hiányzik a nyak | 12 (48%) | 8 (32%) | - impulzivitás |
| Hiányzik a lábfej | 12 (48%) | 6 (24%) | - bizonytalanság, instabilitás |
| Hiányzik a kar egy része vagy a kézfej | 14 (56%) | 6 (24%) | -elégtelenség érzése, félelem, bizonytalanság, elhagyatottság, probléma kifejeződése, agresszivitást is jelenthet |
| Arctalan, nincs szem, száj, orr | 5 (20%) | - | - szégyenlőség, bátortalanság, befelé fordulás, kommunikációs problémák, depresszió |
| Nincs haj | 8 (32%) | 2 (8%) | - kisebb érzelmi kötődést jelezhet |

1. ***táblázat:*** *Testrészek hiánya az emberalakok ábrázolásánál*

Az *1. táblázatban* kigyűjtöttem az emberalakok testrészeinek hiányát. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek munkáiban a testrészek hiányának aránya jóval nagyobb, mint a másik csoportban. 32 százalékuknál pálcikaember ábrázolásokkal találkozhatunk. A rajzok 48%-án hiányzik a nyak, illetve a lábfej, gyakran mindkettő. Elég nagy arányban, pontosan 56%-kuknál hiányzik a kar vagy a kar egy része, vagy pedig a kézfej az ujjakkal. A rajzok 32%-án nincs haj rajzolva. Egy rajzon minden alak hátulról került ábrázolásra, a rajzok 20%-án minden figura arctalan, tehát hiányzik a szem, orr, száj. A másik csoportban a rajzok 6%-án figyelhető meg, hogy a törzshöz pálcikaszerű kezet, lábat rajzoltak, 8%-ban nincs haja a figuráknak, de minden alaknak van arca. Az alkotások 24%-án hiányos a kar vagy nincs lábfej. Érdekes, hogy a gyerekek 32%-a nem rajzolt itt sem nyakat. Az is nagyon beszédes információ lehet, hogy hogyan jeleníti meg önmagát a kisgyermek. Jelentéstartalma van a méretnek, az arányoknak, az elhelyezkedésnek, a saját alak részletességének, a színeknek, a vonalminőségnek, radírozásnak, a mozdulatoknak, az arckifejezésnek, bizonyos testrészek hiányának vagy kihangsúlyozásának.



***2. táblázat:*** *Önábrázolások a kinetikus iskolarajzokban*

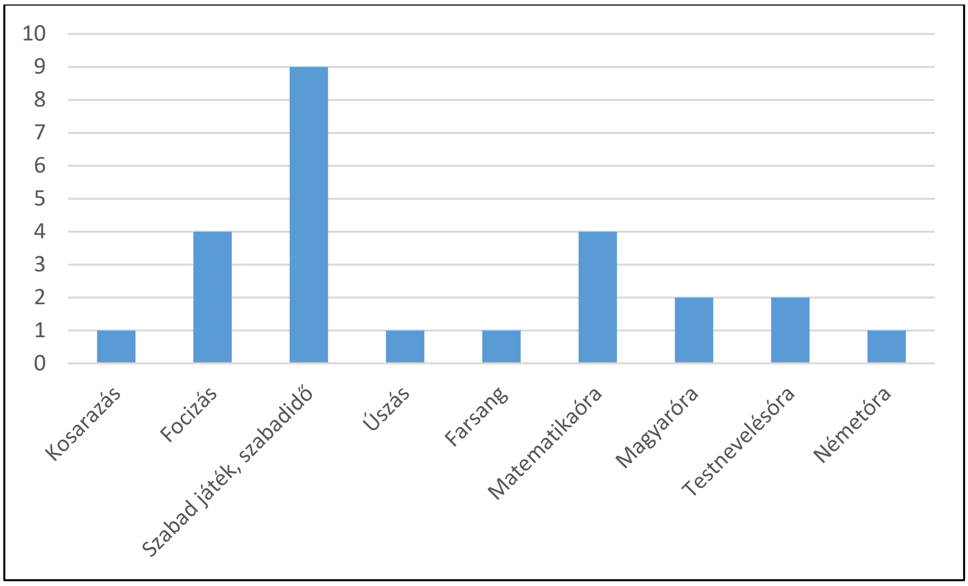
A *2. táblázatban* néhány önábrázolást emeltem ki, melyek a formaalakítás színvonalát tekintve elég nagy minőségbeli szórást mutatnak. Egy egészséges, átlagos kisgyermek függőleges állásban rajzolja az alakokat. A dőlt testtartás utalhat magatartászavarra,

bizonytalanságra, mozgáskoordinációs problémára, érzelmi labilitásra, gyenge iskolai teljesítményre.

Konfliktusra utalhat a gyermekrajzokon a többszöri javítás. Ez általában iskoláskortól jellemző. Jelenthet kényszerességet, az adott testrésszel kapcsolatos testképzavart, szociális bizonytalanságot, önbizalomhiányt. A satírozás, besötétítés is utalhat problémára, félelmet fejezhet ki, akár haragot, agressziót is *(13. kép)*.

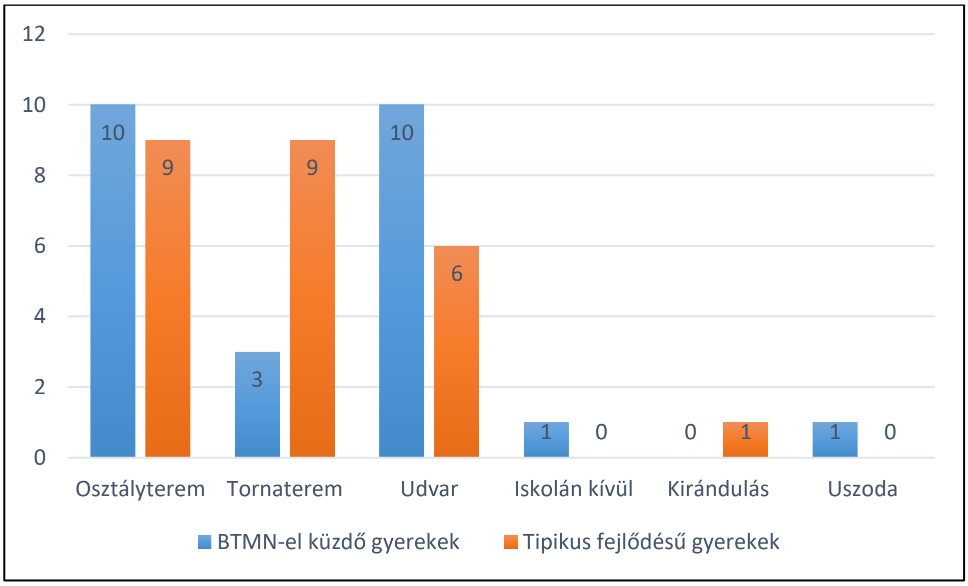
Kutatásom során megvizsgáltam azt is, hogy a rajzok témáiban inkább a szabadidős tevékenység vagy a tanórához köthető események jelennek meg nagyobb arányban. Meglepetésemre a normál fejlődésű gyerekeknél még nagyobb mértékben jelenik meg a szabadidős, sportos tevékenység, mint a tanórai. Azt feltételeztem, hogy ez az arány fordított lesz. Az összlétszámot tekintve a gyerekek 70%-a választott szabadidős témát és csak 30%-a tanórához kapcsolódót. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek 64%-ban jelenítettek meg szabadidőhöz és 36%-ban tanórához köthető tevékenységeket. Szabad játékot 36%, focizást 16%, kosarazást, úszást, farsangi mulatságot 1-1 fő ábrázolt. A tanórai témák közül 16% matematikaórát, 8% magyarórát, 8% testnevelésórát és 4% németórát rajzolt le *(1. ábra)*. A tipikus fejlődésű gyerekek csoportjában ez az arány 76% és 24 % a szabadidő javára.

Vajon miért születhetett ez az eredmény? A rajz utáni beszélgetésnél elmondták, hogy szeretnek játszani, sportolni a barátaikkal, örömöt okoz számukra az együttlét. Alig várják, hogy találkozzanak és szünetben, napköziben vagy edzésen játszanak. Vannak kedvenc tanóráik, szakkörök, amit érdekesnek tartanak. Természetesen többen meséltek arról is, hogy nem megy olyan jól egy-egy tantárgy, ezért ezeket az órákat nem annyira szeretik, tehát inkább szabadidős tevékenységet választottak. Azt gondolom minden gyereknek át kell élnie, hogy fontos, hasznos, valamiben nagyon ügyes, ezért keresniük kell ezeket a feltöltődési lehetőségeket. A tanulási nehézséggel küzdő gyerekeknek is szükségük van az örömforrásra, amit sokszor a barátság erejében, a játék felszabadultságában, az alkotás örömében lelnek meg.




***1. ábra:*** *A kinetikus iskolarajzok konkrét témáinak előfordulása a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekeknél*

Az elvárt teljesítmény kudarca gyakran párosul önbizalomhiánnyal, alacsony önértékeléssel, amivel szembe kell nézniük. Ezzel megküzdeni komoly feladat számukra. Hosszú évekig eltarthat ez a folyamat, akár kihathat felnőtt korukra is, ami valahol itt gyökerezik a kisgyermekkor kudarcélményeiben. A magatartási nehézséggel küzdőknek, az impulzív vagy hiperaktív gyerekeknek gyógyír a sport, hiszen le tudják vezetni fizikai aktivitással a feszültségeiket és közben sikerélményhez is jutnak. Ezért értékelődik fel a szabadidős tevékenység jelentősége minden gyereknél.

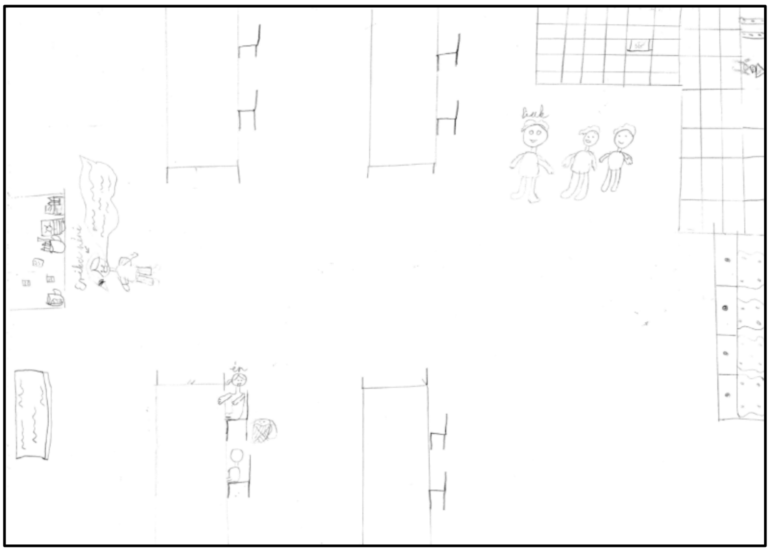



***2. ábra:*** *A kinetikus iskolarajzokban előforuló helyszínek*

Érdekes képet mutat a rajzok helyszínek szerinti megoszlása is *(2. ábra)*. A gyerekek nagyrésze, azaz 64%-a a benti helyszínt részesítette előnyben: osztályterem, tornaterem, uszoda, míg kinti helyszínt a rajzolók 36%-a jelenített meg, ebből 32% az iskola udvarát választotta, egy kislány kirándult, egy kisfiú pedig éppen hazafelé tart az iskolából. Egyértelmű tehát a benti helyszínek dominanciája.

Erőteljesen megjelenik a rajzok témáiban a versengés is, valamiben jónak lenni. Ez a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek 20%-ánál fedezhető fel és mind a sporthoz köthető, például az egyik rajzon a szereplő épp gólt lő, vagy egy másik rajzon a futóversenyen első lesz, egy továbbin pedig kosarat dob. A normál fejlődésű csoportnál nagyobb az arány: 48%-ban jelenik meg a versengés. Ebből 7 rajz köthető sporthoz, például: ő a 2. legjobb kapus, vagy kivédi a labdát, kosarat, 5 rajzon pedig valamely tantárggyal kapcsolatos jó teljesítmény iránti büszkeség jelenik meg: csillagos ötös, vagy ötös lett a magyar, matematika, német dolgozatuk, legszebben olvas, vagy épp bemutatja saját könyvét. Megállapítható, hogy a fiúk alkotásain ez jóval hangsúlyosabb: a 17 rajzból 24% köthető a lányokhoz és 73% a fiúkhoz.

Két szomorú témájú rajzot is kiemelnék. Az egyik egy szünetben magányosan üldögélő kislányt ábrázol, a másik rajzon pedig a kisfiú épp hazamegy az iskolából. Nekik elmondásuk szerint ez jutott eszükbe az iskoláról. Mindkét képből árad az örömtelenség *(8-9. kép)*.

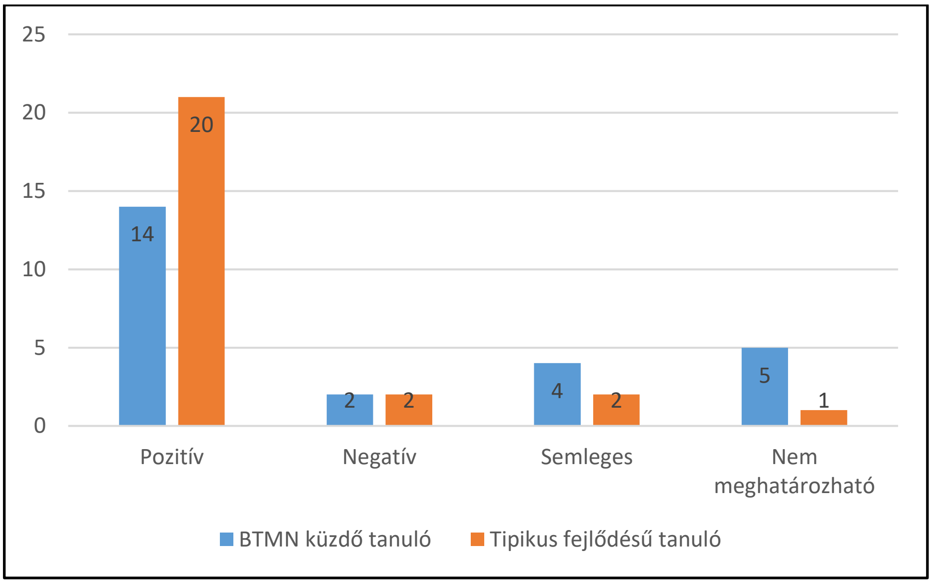


**8. kép:** *11 éves kislány (BTMN) rajza: „Egyedül ülök a szünetben”*



**9. kép:** *8 éves kisfiú (BTMN) rajza: „Megyek haza az iskolából”*

A rajzokon megjelenő pedagógus ábrázolásokra is szeretnék kitérni, hiszen az instrukció szerint pedagógust is kellett a gyerekeknek rajzolniuk. Bár elég sok szubjektivitásra adhat lehetőséget ennek eldöntése, mégis igyekeztem több szempontot figyelembe véve négy csoportba sorolni a rajzokat *(3. ábra)*.




**3. ábra:** *A kinetikus iskolarajzokon szereplő pedagógus ábrázolások érzelmi hangulat szerint*

A *3. ábra* eredményei szerint a rajzok 68%-ánál pozitívnak mondható a tanár ábrázolása, 12%-nál semleges, 12%-nál pedig nem meghatározható, tehát nem derül ki egyértelműen a rajzból. Igazából csak 8%-ban feltételezhető a negatív aspektus, mindkét csoportból két-két

főnél. A grafikon alapján elég szembetűnő, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek rajzain a pozitív pedagógusábrázolás jóval kevesebb: 56%, mint a normál fejlődésű kortársaiknál, ahol ez 80%-ban fordul elő. Náluk magasabb az aránya a semleges vagy nem meghatározható kategóriába sorolható ábrázolásoknak is, ami 36%, míg a másik csoportnál ez csak 12%.

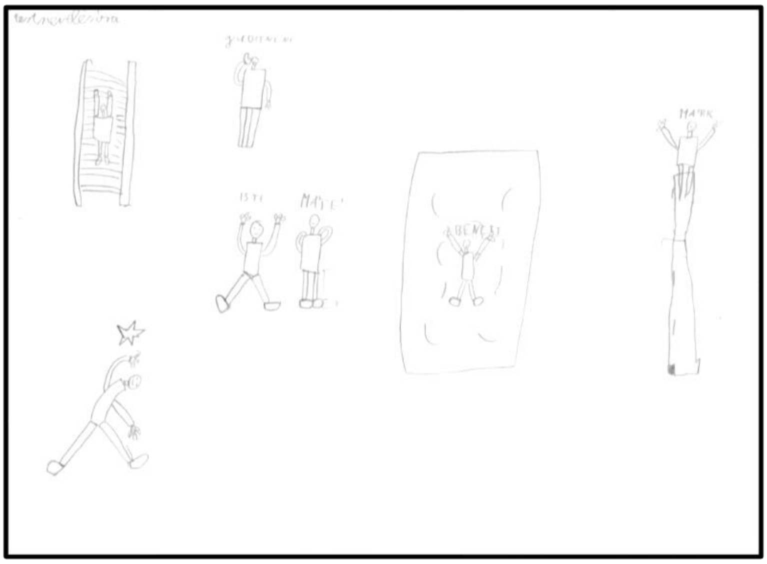
A pozitív ábrázolásnál a tanító a gyerekek között van, velük foglalkozik, mosolyog, alakja kidolgozottabb, esetleg színes *(10-11. kép)*. A semleges megjelenítésnél nem tükröződik az arcon a pozitivitás, távolabb van az alak, bár itt a foglalkozásának megfelelő tevékenységet végez *(12. kép)*.




***10. kép:*** *7 éves kislány rajza: „Farsang, táncolunk"A tanító együtt táncol a gyerekekkel.*

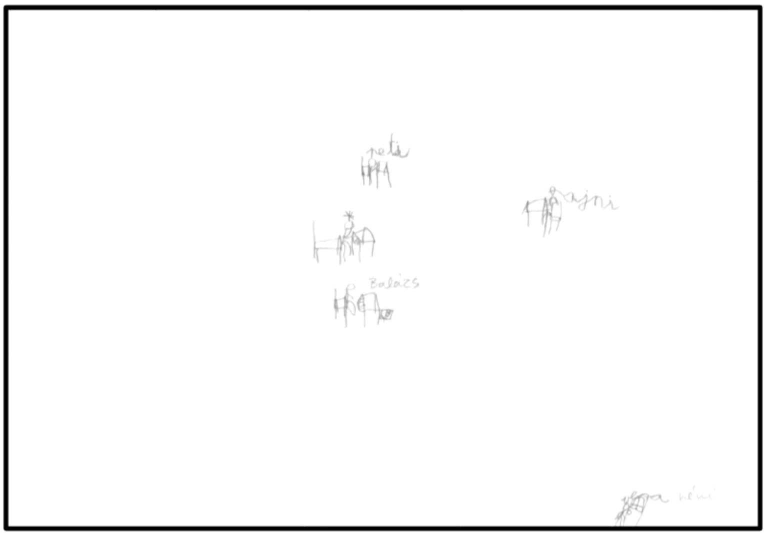


***11. kép:*** *8 éves kislány (BTMN) rajza: „Az udvaron csúszdázunk"*



***12. kép:*** *10 éves kisfiú (BTMN) rajza: „Testnevelésóra, tornázunk"*

A nem meghatározható pedagógus ábrázolásoknál vagy olyan kicsi a figura, hogy nem látszanak jól a részletek, vagy hiányzik az arc, esetleg más testrészek is, és szeparált elhelyezkedés a jellemző *(13. kép)*.

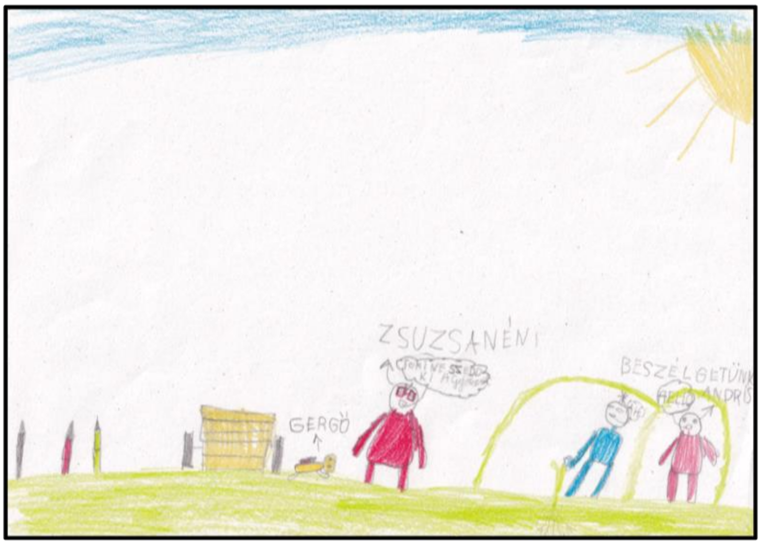


***13. kép:*** *8 éves kisfiú (BTMN) rajza, „Matematikaóra"*

A negatív tanítói ábrázolásoknál előfordult, hogy az instrukció ellenére hiányzott a pedagógus, nem is akarta pótolni a kisfiú. A *14. számú* rajzképen például kiabál a pedagógus, mert kitépi a gyermek a füvet.

Volt olyan eset, amikor a diák egyáltalán nem akart rajzolni, aztán mégis elkezdte, de csak almákat rajzolt egymásra pakolt ládákba. Csak lila színt volt hajlandó használni. Mikor

megdicsértem, hogy milyen szépen tud rajzolni, akkor kijelentette, hogy jó, rajzol, de csak szünetet, amikor nincs ott a tanító néni. Mivel neki nincs barátja itt.




***14. kép:*** *10 éves kisfiú (BTMN) rajza: „Az udvaron füvet tépünk és beszélgetünk*

Az iskolai társas kapcsolatok komoly mértékben befolyásolják a gyerekek komfortérzetét. Egy jól működő baráti, osztálytársi közeg nagyon motiváló és inspiráló lehet, míg egy ellenséges, kirekesztő kapcsolati viszony mérgező légkört eredményez és negatív folyamatokat generálhat, melynek hosszútávú hatásával is kell számolni. Fontos felfigyelni az intő jelekre a pedagógusoknak, szülőknek vagy egyéb szakembereknek. A tanítóknak lehetőségük van naponta megfigyelni a gyerekeket tanulás, beszélgetések, játék és egyéb tevékenységvégzés közben, felmérni a közösség erősségeit, gyengeségeit. A középiskolás gyerekek kapcsolati viszonyainak feltérképezésére nagyon jól használható a már említett Szabó-Virányi féle iskolai kötődést vizsgáló kérdőív, a kisiskolás gyerekeknél pedig jól alkalmazhatóak a különböző rajztesztek, így a kinetikus iskolarajz módszere. Fontos információt hordozhat az a tény is, hogy hány barát vagy osztálytárs jelenik meg a rajzokon, és kik azok. Következtetést lehet levonni, hogy hogyan érzi magát a kisgyerek az osztályban, kikkel barátkozik szívesen, középpontban van-e, vagy periférián helyezkedik el. A rajzteszt közbeni megjegyzések is fontosak lehetnek, amire figyelmet kell fordítani. A megjelenített figurák számszerűségét tekintve nem volt jelentős különbség a két csoport között, amit a *3. táblázatban* összegeztem.

| Barátok, osztálytársak száma | BTMN-nel küzdő gyerekek (25 fő) | Tipikus fejlődésű gyerekek (25 fő) | Összesen: 50 fő |
|---|---|---|---|
| 0 fő | - | 1 (4%) (csak felnőtteket rajzolt) | 1 (2%) |
| 1 fő | 5 (20%) | 8 (32%) | 13 (26%) |
| 2 fő | 10 (40%) | 8 (32%) | 18 (36%) |
| 3 fő | 2 (8%) | 4 (16%) | 6 (12%) |
| 4 fő | 2 (8%) | 2 (8%) | 4 (8%) |
| 5 fő | 1 (4%) | 2 (8%) | 3 (6%) |
| 6 fő | 1 (4%) | - | 1 (2%) |
| 7 fő | 1 (4%) | - | 1 (2%) |
| 8 fő | - | - | - |
| 9 fő | 2 (8%) | - | 2 (4%) |
| 24 fő | 1 (4%) | - | 1 (2%) |

**4. *táblázat:*** *Barátok, osztálytársak a rajzokon*

Az adatokból is látszik, hogy a legtöbben (62%) egy vagy két barátot rajzoltak le, három, négy barátot 20 % ábrázolt. Az interjúk során kiderült, hogy ezek általában nagyon mély barátságokat jelentenek, nagyrészt már első osztálytól, de az is előfordult több esetben, hogy már óvodától kötődnek egymáshoz. Fontosak nekik ezek a társas kapcsolatok, hiszen nincsenek egyedül, van kivel megosztaniuk a gondolataikat, örömüket, bánatukat, szívesebben járnak iskolába, komfortosabban érzik magukat, közös élményeket szereznek, nagyobb kedvvel, aktívabban vesznek részt az iskolai programokban. A jó társas kapcsolat pedig erősíti az iskolai kötődést. Megfigyelhető, hogy bár a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulóknál többször ábrázolódik magányosság, szorongás, beilleszkedési probléma, de náluk is óriási jelentőséggel bír a barátság, a társas kapcsolatok megléte, amiről örömmel meséltek beszélgetéseink során. Sokan közülük főleg ezért szeretnek iskolába járni. A barátokhoz, osztálytársakhoz fűződő szorosabb, örömteli kapcsolat némileg ellensúlyozza a tanuláshoz, teljesítményhez köthető kudarcélményt és szorongást.

Hipotézisek ellenőrzése

Az első hipotézisem, mely szerint különbséget mutatnak a tipikus fejlődésű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek kinetikus iskolarajzai, az összehasonlító elemzésem tükrében igazolást nyert. A rajzok egészleges elemzésénél a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek kinetikus iskolarajzainak 48%-a volt pozitív összhatású és 52%-a negatív, míg a tipikus fejlődésű gyerekeknél a rajzok 76%-át éreztem pozitívnak és csak 24%-át negatívnak. A formális, grafológiai elemzés során is eltérést mutattak a két csoport rajzai. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekeknél az aránytalan térkihasználás 60%-ban fordul elő, és nagyobb arányban volt jellemző a szakadozott vonalvezetés, gyengébb nyomaték, mint a tipikus fejlődésű gyerekek csoportjában, ahol csak 16%-nál volt tapasztalható az aránytalan térkihasználás. Az emberalak tartalmi és szimbolikus jelentésének vizsgálata alapján is egyértelmű különbség van a két csoport között. Pálcikaembert vagy pálcikaszerű végtagokat a tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyerekek 32%-ánál fedezhetünk fel, míg ez a tipikus fejlődésű csoportnál csak 16%. Az emberalakok ábrázolásnál a hiányzó testrészeket tekintve is megfigyelhető a különbség. A nyak hiánya a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek rajzain 48%-ban jellemző, a másik csoportnál 32%-ban, ami azért szintén magas értéknek mondható. A lábfej hiánya 48%-ban figyelhető meg, a tipikus fejlődésű gyerekek csoportjában ez csak 24%-ban, a kar egy része vagy a kézfej hiánya 56%-ban, míg a másik csoportban 24%-ban fedezhető fel, nem rajzolt hajat 32%-a, ami a tipikus fejlődésű csoportban csak 2%-ban volt jellemző. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek rajzainak 20%-án arctalan ábrázolással találkozhatunk, ami a másik csoportban nem fordult elő. Ezek alapján tehát egyértelmű különbség van a két csoport között. Mint korábban már kifejtettem egy rajzból azonban nem lehet konkrét következtetéseket levonni, ezért egészítettem ki személyes interjúkkal, szakértői véleményekben szereplő információkkal a rajzteszt eredményét. Minden megfigyelést összegezve egymással összefüggésben kell vizsgálni, hiszen a pontos rajzelemzés mindig egyénre szabott, nagy szaktudást és körültekintést igényel. Sok éven át tanítottam rajzot, ezért számomra nagyon megdöbbentő volt, hogy ilyen komoly arányban fordulnak elő hiányos vagy pálcikaember-szerű emberrajzok a 7-11 évesek munkáiban.

A második feltételezésem, miszerint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek rajzaiban nem a tanórai, inkább a szabadidőhöz, sporthoz köthető baráti kapcsolatok a jellemzőek, szintén beigazolódott. A gyerekek 64%-ban jelenítettek meg

szabadidőhöz és 36%-ban tanórához köthető tevékenységet. Az viszont meglepetés volt számomra, hogy a tipikus fejlődésű gyerekek csoportjában ez az arány még nagyobb volt, 76% ábrázolt szabadidős témát és csak 24% tanórait. Úgy gondoltam, hogy ebben a csoportban a tanórák nagyobb mértékben jelennek majd meg. Az összlétszámot tekintve a gyerekek 70%-a választott tehát vaalmilyen szabadidős témát és csak 30%-uk tanórához kapcsolódót. Megállapítható tehát, hogy mindkét csoportra jellemző a szabadidős tevékenység felértékelődése, a játék öröme, a sport szeretete, hiszen sikerélményt jelent számukra. A tornatermi edzések miatt a benti helyszín volt a dominánsabb (64%) a kintivel (36%) szemben.

Harmadik hipotézisem, melyben azt feltételeztem, hogy több a pozitív tanárkép ábrázolás a rajzokon, mint a negatív, igaznak bizonyult. Négy csoportba soroltam a pedagógusok megjelenítését: pozitív, semleges, nem meghatározható és negatív. A rajzok 68%-án pozitív, 12%-án semleges, 12%-án nem meghatározható és 8%-án valószínűsíthető a negatív ábrázolás. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek rajzain jóval kevesebb a pozitív ábrázolás (56%), mint a normál fejlődésű kortársaiknál (80%), és rájuk jellemző az is, hogy magasabb arányú a semleges vagy nem meghatározható kategóriába sorolható ábrázolás is, ez rajzaik 36%-ánál jellemző, míg a másik csoportban ez csak a fiatalok 12%-nál fedezhető fel. A negatív pedagógus-ábrázolás 8-8%-ban fordult elő mindkét csoportban. Összességében a 68%-os arányt jónak tartom, azt mutatja, hogy a gyerekek elfogadják és bíznak az őket tanító pedagógusokban.

Negyedik hipotézisem során azt feltételeztem, hogy a Szabó-Virányi féle (2011) iskolai kötődést vizsgáló kutatási eredmények összetevői megjelennek a kisiskolás gyerekek kinetikus iskolarajzaiban is. Kutatásukban azt vizsgálták, hogy kimutatható-e kapcsolat az iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény, az iskolai aktivitás, az iskolai normakövetés, az iskolai énkép és a megélt stressz mértékével. Három kérdőívet állítottak össze középiskolások számára: az Iskolai kötődés, az Iskolai énkép és a Tanulói stressz kérdőívet. Következtetéseik megerősítették a nemzetközi kutatások eredményeit. Vitathatatlan, hogy egy jól összeállított kérdőív sokkal konkrétabb, jól mérhető és elemezhető adatokat eredményez a rajzteszthez képest. A kisiskolás korosztálynál viszont kevésbé működik, ezért véleményem szerint itt eredményesen alkalmazható módszerek a különböző rajztesztek. Ugyanúgy jelzőfunkcióval bírhatnak a tanulók, csoportok mentálhigiénés állapotáról, mint a Szabó-Virányi féle módszer a középiskolásoknál.

Az iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény közti összefüggés igazolódni látszik már a kinetikus iskolarajzok egészleges elemzése során is. A jobb tanulmányi teljesítményű,

tipikus fejlődésű gyerekcsoportban a rajzok 76%-a volt pozitív összhatású, míg a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek rajzainál csak 48%. A tipikus fejlődésű gyerekeknél, ahol több a sikerélmény a tanulás során, nagyobb arányban fordul elő a pozitív pedagógus ábrázolás 80%-ban, mint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek rajzain, ahol ez csak 56%. Ezek alapján a jól teljesítő gyerekeknek pozitívabb az iskolához fűződő viszonyuk, ezért valószínű, hogy erősebb a kötődésük is.

Az iskolai kötődés és az iskolai aktivitás közti kapcsolat kimutatható a rajzok témaválasztásában. Fontos, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában, találják meg a helyüket, érdeklődési területüket, olyan szabadidős tevékenységet válasszanak, ami örömöt okoz számukra és sikerélményhez juttatja őket. A fenti adatokból jól látszik, hogy milyen fontos a gyerekeknek a szabadidős, sportos tevékenység, hiszen a tanulók 70%-a választott ilyen jellegű témát. A tipikus fejlődésű csoportban még nagyobb arányban jelent ez meg. A személyes beszélgetések során is megerősítették, hogy értékes számukra a barátokkal, osztálytársakkal együtt töltött közös idő, edzések, játékok. Erős kötődések alakulnak ki, ezért jól érzik magukat az iskolában és az osztályközösségben.

Az iskolai kötődés és az iskolai normakövetés kapcsolata nehezebben kimutatható a rajzteszt során. A normák be nem tartása ábrázolódik például azon a rajzon, amikor a kisfiú kitépi a füvet és rászól a pedagógus *(14. kép)*. Pozitív értelemben az iskolai normák betartása és annak eredményessége az eredményorientált rajzokban érhető tetten, ahol megjelenik a jó értelemben vett versengés, ahol büszkék a teljesítményükre. Jól sportolnak, sportszerűek, jól tanulnak, jó dolgozatot írnak, vannak igazi barátaik stb. A tipikus fejlődésű csoport rajzainak 48%-ánál fedezhető ez fel, de a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek alkotásainak 20%-ánál is megfigyelhető. Azt közvetítik a képek, hogy ha betartom az iskolában a szabályokat, ha becsülettel végzem a dolgom, akkor meglesz a jutalmam, sikereket érhetek el. A sikerélmény pedig növeli az önbizalmat és segít abban, hogy komfortosabban érezzék magukat az adott közösségben a gyerekek.

Az iskolai kötődés, az iskolai énkép és a tanulói stressz közti kapcsolat is körvonalazódni látszik a rajzokból. Mint már említettem, a jobb tanulmányi teljesítményt nyújtó, tipikus fejlődésű gyerekek rajzainak 76%-a pozitív kisugárzású volt, ami az oktatási intézményhez fűződő jó kapcsolatukat is feltételezi. Ha jól érzik magukat az iskolában valószínűsíthető, hogy pozitívabb énképpel rendelkeznek, kevésbé stresszesek, ami kihat a társas kapcsolataikra is. Azok a tanulók, akik beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdenek, rendszeresen kudarcot élnek meg az elmaradt teljesítmény vagy elmarasztalások miatt,

valószínűleg ezért nehezebben tudnak erős iskolai kötődést kialakítani, rajzaik is nagyobb mértékben mutattak negatív összhatást (pontosan 52%-ban).

A fenti eredmények tükrében valószínűsíthető, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókra nagyobb mértékben jellemző a szorongás és a stressz, amit a rajzok formai elemzése is alátámasztott. Azon kell tehát dolgozni, hogy ezek a gyerekek is jól érezzék magukat és megtalálják a helyüket az oktatási intézményekben. Bár azt is láthattuk a fenti eredményekből, hogy akik a tanulási, esetleg magatartási nehézség ellenére jó társas kapcsolatokkal rendelkeznek (48%), sokkal pozitívabb üzenetet közvetítettek rajzaikon keresztűl. Valószínűleg ők jobban kötődnek társaikhoz és ezáltal az iskolájukhoz is. Hiszen tudjuk, hogy a jó közösségnek megtartó ereje van.

**Reflexió**

Több éves rajztanítással a hátam mögött meggyőződéssel állíthatom, hogy valóban komoly üzenetei vannak a gyermekrajzoknak. Ösztönössége, őszintesége közelebb visz a gyermekek személyiségének megismeréséhez. A kinetikus rajzvizsgálat azonban merőben eltér a rajzórán vagy rajzszakkörön alkalmazott módszerektől. Egy rajzóra gondosan felépített, több érzékszervre ható, motivációkkal tarkított, inspiráló hatású tanóra. Sok eszköz és lehetőség áll rendelkezésre, hogy az adott témában felkeltsük a gyermek kíváncsiságát, érdeklődését, annak érdekében, hogy megszülessen az a bizonyos vizuális produktum. A kinetikus rajzteszt során alkalmazott módszer ehhez képest nem túl ingergazdag, csak egy szűkszavú instrukcióra támaszkodik a befolyásolás kiküszöbölése érdekében. Ez adja a nehézségét. Azt tapasztaltam, hogy az iskolával kapcsolatos téma sem volt túl izgalmas több gyereknél, nem olyan lelkesedéssel álltak neki, mint ami egy mesefeldolgozós rajzóránál jellemző. Természetesen egy irányított rajztesztnél más is a cél. A kinetikus rajzteszt segítségével képet szerettem volna kapni a gyerekek személyiségéről, társaikhoz, tanáraikhoz fűződő viszonyukról, lelkiállapotukról, iskolai kötődésükről. A rajzok készítése csoportosan, kiscsoportosan történt, különös figyelmet fordítva közben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulókra. A kinetikus rajzfelvételnél a Vass és Perger (2011) féle módszert alkalmaztam, grafit ceruzás rajzot kértem, bár nem tiltottam a színek használatát sem. Így utólag azt gondolom, hogy érdemes lett volna mégis jobban preferálni a színes rajzokat, mert meggyőződésem, hogy többletinformációt hordoznak. A rajzteszt anyagát gyermekekkel, az őket tanító pedagógusokkal folytatott interjúkkal, beszélgetésekkel egészítettem ki. Tájékozódtam a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő kisiskolások

problémáiról, a szakértői véleményben megfogalmazott fejlesztési javaslatokról és az elért eredményekről. Tanulmányomban ezen információkat összegeztem. Természetesen annál reálisabb képet kaphatunk a gyerekekről, minél több, vagy többféle rajztesztet készíttetünk el velük, kiegészítve az érintettek személyes interjúival. Egy rajzból tehát nem szabad messzemenő következtetéseket levonnunk, de bizonyos rajzi jegyekből azért valószínűsíthetünk dolgokat. Valószínűleg érdekes eredményeket kaphatnánk, ha ugyanezeket a gyerekeket dinamikus rajzteszttel vizsgálnánk néhány éven át követve, figyelve és elemezve a rajzaikon bekövetkező változásokat. Azt gondolom, hogy így is sikerült azonban fontos és hasznos információkat kapni a diákokról.

Érdemes tehát megragadni minden olyan lehetőséget, módszert, jógyakorlatot, ami a gyerekek megismeréséhez, megértéséhez közelebb visz, mert ez teszi eredményesebbé az oktató-nevelő munkát, és így tudjuk a legadekvátabban segíteni a ránk bízott tanulók fejlődését és kibontakozását. Ez természetesen egy kétirányú dolog, nemcsak tanítunk, nevelünk, hanem közben mi, pedagógusok is sokat tanulunk az ifjabb generációtól. A mai kor kihívásai meg is követelik, hogy rugalmasak, befogadók, innovatívak legyünk. Ahhoz azonban, hogy bátran kimondhassuk, nálunk megvalósul az innovatív pedagógia, még sok időre és rendszerszintű változásokra szintén szükség van, no és lelkes, elhivatott, pedagógusokra. Mindenesetre ezek a módszerek, a rajzvizsgálatok, a rajzelemzések közelebb visznek minket a megoldáshoz.

### Felhasznált irodalom


Berghauer-Olasz, E. (2016). *A kinetikus iskolarajz mint közösségek rejtett kapcsolatainak feltáró módszere*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Doktori Iskola. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15604/berghauer-olasz-emoke-tezis-hun-2016.pdf (2024. 01.16.)

Fejes, J. B. & Szenczi, B. (2010). Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle,* 38(4), pp. 273–287.

Hoffmann, J. & Mezeiné, I. M. (2006). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Pécs: Comenius Kiadó Bt.

Mohai, K. & Perlusz, A. (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem.

Tihanyiné, V. Zs. (2013). *Amiről a gyermekrajzok beszélnek.* Szeged: JATEPress Kiadó.

Vass, Z. (2006). *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Budapest: Flaccus Kiadó.

Vass, Z. (2011). *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
Vass, Z. & Perger, M. (2011). *A kinetikus iskolarajz*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
Závoti, J. (2023). *A fejlesztőpedagógia alapjai.* Sopron: Soproni Egyetem Kiadó. https://doi.org/10.35511/978-963-334-475-0
Zsubrits, A. (2022). *Rajzelemzési módszerek az óvodáskorú gyerekek személyiségének megismeréséhez.* Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.

Elektronikus irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§. (3). https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv (2024. 01. 16.)
Fejlesztőpedagógus kompetencia körök, tevékenységi körök. https://tanitoikincseim.lapunk.hu/fejlesztes-kompetencia-korok-tevekenysegi-korok-1202128 (2024. 01. 16.)
Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XI. kerületi Tagintézménye (é. n.). Szakértői bizottsági tevékenység. https://11.fpsz.hu/szakertoi-bizottsagi-tevekenyseg/ (2024. 01. 16.)
Gyarmathy, É. (2022). A sajátos nevelési igényű tanulókhoz kellene igazítani az oktatási rendszert. Infostart/Inforádió. https://infostart.hu/belfold/2022/01/02/gyarmathy-eva-a-sajatos-nevelesi-igenyu-tanulokhoz-kellene-igazitani-az-oktatasi-rendszert (2024. 01. 16.)
Szántó, M. (é. n.). Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek (BTMN). BHRG Alapítvány. www.bhrgmodel.org/hun/tsmtbehaviour (2024. 01. 16.)

Ács Viktória

# *Magatartási nehézséggel rendelkező kisgyerekek kinetikus óvodarajzainak összehasonlító vizsgálata*

*„Azt hiszem, hamar rájött, hogy én – a képein keresztül – megértem és elfogadom mindazt, amit magáról mesél a rajzaival. Így találtunk egy közös területet, ahol biztonsággal és kölcsönös tisztelettel tudtunk kapcsolódni egymáshoz.”*

*Cathy A. Malchiodi*

## Az óvoda szerepe a gyermek fejlődésében

Az óvodának a gyermek iskoláskorát megelőző három évben óvó-védő, nevelő és személyiségfejlesztő funkciója van. Célja az egészséges életmód kialakítása: higiéniai szükségletek elvégzésének megtanítása, öltözködés, betegségprevenció, mozgásfejlődés és fizikai képességek fejlesztésének biztosítása, valamint a környezettudatos viselkedés támogatása. A morális és társadalmi érzékenység, valamint az önállóság fejlődésének az elősegítésére teret kell biztosítani a gyerekek saját személyiségének a kibontakoztatására. Az óvoda egymás elfogadására és a társas helyzetekben való etikus viselkedésre nevel. A kisgyermekek akaratát, önfegyelmét, a szabályok betartását úgy fejleszti, hogy rendszeresen pozitív mintát nyújt számukra. A korai pedagógiai intézmény erősíti a nemzeti hovatartozás érzését és a családi kötelékek megszilárdítását. Az anyanyelvi nevelésben a gyermek kommunikációs készségének fejlesztésére törekszik. Meglévő tapasztalatokra támaszkodva komplex foglalkozásokkal alakítja ki a gyermek tudását a környezetismeret, a matematika, az énekzene, a testnevelés és a vizuális nevelés területén. Kiemelt figyelmet fordít az értelmi képességek, megismerő folyamatok, emlékezet, figyelmi koncentráció, gondolkodás, alkotói képesség fejlesztésére a növendék sajátos képzeletének felhasználásával.

Az óvodapedagógus erkölcsi iránytű a gyermek számára. Az óvodában dolgozó felnőttek viselkedése, kommunikációja, interperszonális viszonyulása példaként szolgál a gyermek személyiségének alakulásához. A kisgyermek legfontosabb és legtöbbet végzett tevékenysége a játék. Vekerdy Tamás (2001) szerint játékos tevékenységek közben áramlanak szabadon az érzelmek a gyermek és pedagógus között, ami kialakítja a gyermekben az érzelmek átélésének képességét, azok tudatosabban megnyilvánuló előfordulását. Az óvodapedagógus feladatköréhez tartozik, hogy támogassa a növendék társas kapcsolatainak megerősődését a visszatérő játékhelyzetekben. A gyermek kreativitásának kibontakozásában partner, a

megfogant ötletekhez pedig megteremti a megfelelő körülményeket, és motiválóan, ösztönzően hat. Az óvodapedagógus feladatai közé tartozik még a pozitív visszacsatolás, az elismerés kommunikálása, ezzel is megerősítve a kisgyermek kezdeményezéseit. Minden gyermek egyéni képességeihez mérten tervezi meg a szükséges képességek fejlesztését, mindenekelőtt a kiemelkedő készségekre alapozva (Jávorné, 2004). Carl Rogers szerint a pedagógus legfontosabb viselkedésformái közé tartozik a kongruens magatartás, a feltétel nélküli elfogadás és az empátia (idézi Zsubrits, 2021). A kongruens kommunikáció értelmében metakommunikációval kiegészítjük a verbális kommunikációs tartalmakat. A mimika, a testtartás, a gesztusok, a járás, az ülés harmonikus viszonyban vannak a beszéddel, amik erősíthetik a gyermek érzelmeire gyakorolt hatást, ezzel segítve a nevelői munkát (Jávorné, 2004). Vekerdy Tamás véleménye szerint igénye van a kisgyermeknek a *„személyes kapcsolatra, testi és lelki értelemben vett érzelmi biztonságra – majd a szabad játékra, mesére, érzelmi intimitásra, dúdolókra, mondókákra, versikékre, a tevékenységek… lehetőségére, beszédben és cselekvésben (és érzelmekben, képzetáramlásban) jó mintákra, melyeket utánozhat."* (Vekerdy, 2001:16). Winnicott és Bettelheim megfogalmazásában az elég jó nevelő a mindennapokban segíti a gyermeket a függetlenedéshez vezető úton és adekvát feltételeket biztosít önállósodási törekvéséhez (Zsubrits, 2021).

**Magatartási nehézségek óvodáskorban**

Az érzelmi és viselkedészavarok kategóriájába az internalizáló, illetve externalizáló zavarokat, ezek kombinációját és a szociális zavarokat soroljuk. Internalizáló zavarok eredete a korai gyermekkorra vezethető vissza, amelyek az egyénre nézve káros, érzelmi, hangulati zavarokat jelentenek (Eigner, 2022). Externalizáló zavarok közé tartoznak a környezet irányába mutatott deviáns viselkedésekkel járó beilleszkedési, alkalmazkodási, magatartási zavarok, a hiperkinetikus zavarok és a figyelemhiányos hiperaktivitási zavarok.

A 2011-es nemzeti köznevelési törvény a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körén belül megkülönbözteti a különleges bánásmódot igénylő gyermekeket, ami alapján a *„beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos*

*nevelési igényűnek."* (Nkt., 2011. CXC. 4.3.). Az inadaptáció abban mutatkozik meg, hogy a gyermek nem képes szociális szerepét betölteni és környezete elvárásainak megfelelni.

Eigner Bernadett (2022) a magatartási zavarok kialakulásáról a genetikai tényezők mellett úgy véli: *„dominánsabb ebben a folyamatban a felnőttek szerepe: az, hogy mindezeket a tényezőket hogyan képesek (el)fogadni, ezekre válaszolni, a kapcsolatot alakítani."* (Eigner, 2022:63). Az objektív feltételek megvalósításán kívül elengedhetetlen a pedagógus elfogadó személye, az előítéletmentesség a problémás gyerekekkel szemben. A felnőtt pozitív kisugárzása a gyermekből csodálatot, szeretetet vált ki. Az internalizáció során a hitelesen fellépő személy viselkedését, álláspontját korrektnek gondolják a kicsik, és beágyazódik a személyiségükbe. A pedagógus fontos hatalomforrása a jutalmazás és büntetés lehetősége. Jutalmazni lehet dicsérettel, motiváló tárggyal, büntetni pedig szóval, vagy például „félreállítással, félreültetéssel". A problémás gyerekek az elismerést, sikerélményt, dicséretet fokozottan igénylik, általuk alakítható motivációjuk. Lényeges nevelési célként határozható meg a másképpen fejlődő gyermek beilleszkedésének, elfogadásának támogatása az óvodai csoportban. Ezt elérheti a probléma felvázolásával, a másságból következő cselekedetek elmondásával, és a már fent említett befogadó attitűddel is. Az integráció pozitív hatással van az „ép" gyermekekre is, akik megtanulhatják becsülni egészségüket, életüket (Kolozsváry, 2002). Az óvodapedagógus szakmabeli szövetségeseket is találhat, akikkel a munkahelyén rendszeresen átbeszélheti a gyermek fejlődéséhez szükséges tennivalókat.

A meleg-elfogadó nevelői magatartást alapvetően gyermekcentrikusság, felszabadult, kellemes környezet kialakítása jellemzi. A meleg, elfogadó, az autonómia fejlődését előtérbe helyező pedagógus készségesen viselkedik, törekszik a gyerekeknél adódó feszültségek oldására és a sikerélmények átélésének biztosítására. A kudarctól való félelem érzése ezáltal csökkenhet, és a gyerekek problémamegoldó képessége növekszik a „kísérletezés" lehetőségével (Schleinerné, 2005). Mindezek a folymatok fontosak lehetnek a magatartási nehézséggel küzdő kisgyerekek esetében is.

**A kinetikus óvodarajz mint személyiség megismerési lehetőség**

Minden óvodapedagógusnak küldetése a gyermek érzelmi fejlődésének támogatása, érzelmeinek a megértése, és ennek ismeretében a megfelelő szabálykövető, szociális magatartás kialakításának támogatása. Óvodapedagógiai munkám során azt tapasztaltam, hogy kevés eszközünk van a zárkózottabb gyermekek megismeréséhez. Jung világított rá először a kép és a lélek közötti kapcsolatra: *„a szimbólumképzés során megnyilvánuló fantázia*

*a psziché kísérlete arra, hogy kibontakoztassa, illetve trauma vagy megrázkódtatás esetén gyógyítsa önmagát."* (idézi Malchiodi, 2003). A problémás gyermekek izoláltabbak társaiknál, éppen ezért a konfliktusok és deviáns viselkedésük eredetét a kommunikáció alternatív formájával, a rajzok segítségével lehet inkább megfejteni. A kinetikus óvodarajz módszere egy olyan eljárás, amely jó lehetőséget adhat a gyermek óvodapedagógusával és társaival ápolt kapcsolatrendszerének a megismerésére, valamint kellő információval szolgálhat a csoportdinamikai problémákról és a konfliktusokról. A gyermek ugyanúgy, ahogy a játéktevékenységben, vagy rajzolás közben, itt is cselekvésben ki nem élt indulatokat, belső feszültségeket dolgoz fel, vetít ki a lapra. Az elaborációs mechanizmusok során kifejeződhet pozitív vagy negatív affektív élménye. Segítségével a múltbéli boldog pillanatokat újraélheti, vagy éppen a belső feszültségeit, szorongást okozó élményeit elaborálhatja.

**Az empirikus kutatás bemutatása**

Kutatásomban kinetikus óvodarajzok felvételével szeretném elérni, hogy láthatóvá váljanak a magatartási nehézséggel rendelkező óvodások és a tipikus fejlődést mutató kisgyerekek hasonlóságai és különbségei grafikus alkotásaikban. A rajzok felvételére 2023-ban őszi és téli időszakban került sor az ország nyugati területén található városi óvodákban.

Empirikus kutatásomban két jól meghatározott csoport összehasonlító elemzésére vállalkoztam. Az A csoportba kerültek a „normál" magatartású, tipikus fejlődésű, fejlődési lemaradást nem mutató óvodások. A B csoport tagjai pedig az óvodapedagógus véleménye alapján tartósan viselkedési problémákat mutató, vagy sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési tanulási magatartási problémával küzdő diagnosztizált gyermekek voltak. Az utóbbi két kategóriába tartozó gyerekek szakértői véleménnyel rendelkeztek már. 60 óvodás gyermek rajzát sikerült szemrevételeznem: 27 lány és 33 fiú alkotását. A rajzok közül 31 db 6 éves, 28 db 5 éves és 1 db 7 éves gyermektől származik. A B csoportból 9 gyermeknek van SNI vagy BTMN státuszt megállapító szakértői véleménye. A vizsgálatban részt vett kisgyerekek szülei beleegyező nyilatkozatot töltöttek ki a kutatáshoz való hozzájárulásukról. Jellemzően az adatok statisztikai összegző, összehasonlító elemzését végeztem el, a vizsgálatban részt vevők semmiképpen sem beazonosíthatók.

A kinetikus óvodarajz módszer alkalmazásához Vass Zoltán (2006, 2011) releváns tanulmányait és Zsubrits Attila (2021, 2022, 2023) rajzelemzési szempontrendszerét használtam fel. A rajzvizsgálattal egyrészt felmérhetjük a gyermek személyes kapcsolatait,

azok erősségét, valamint az óvodapedagógushoz és társaihoz fűződő viszonyát. Másrészt informálódhatunk az óvodai helyszínek, az óvodai események szerepéről, harmadrészt a preferált óvodai tevékenységekről, végül pedig a kedvelt és elutasított óvodai élményekről. A kinetikus óvodarajz eljárás instrukciója a következő volt: *„Arra kérlek, hogy rajzold le magadat az óvodában, az óvónéniddel, egy-két barátoddal, mégpedig mindenkit úgy, hogy éppen csinál valamit!”.* A csoportszobában mikrocsoportokban, vagy esetenként egyénileg készültek el a rajzok, ezzel megelőzve például a másolás lehetőségét. Színes ceruzákat raktam a gyerekek asztalára, illetve az A4-es fehér lapot ferdén helyeztem el előttük. A teszt elvégzése nem időlimithez kötött, az alkotás befejeztével explorációs kérdéseket tettem fel, amivel a pontosításokat elvégezhettem.

Explorációs kérdések:

- Mi a legjobb dolog az oviban?
- Melyik az a hely, ahol a legszívesebben játszol az óvodában?
- Mit szoktál ott csinálni? Mi az, amiért szeretsz azon a helyen lenni?
- Van olyan hely, amit egyáltalán nem kedvelsz az oviban? Miért?
- Kikkel szeretsz együtt lenni az óvodában? Miért jó velük lenni?
- Ki a legfontosabb számodra a lerajzolt emberek közül?
- Mi a jó és rossz bennük?
- Hogyan jössz ki a többi társaddal és az óvónénivel?
- Kikkel nem szeretsz együtt lenni és miért?
- Mesélj el egy olyan élményt, amikor nagyon jól érezted magad az oviban! Miért volt számodra kellemes?
- Mesélj el egy olyan élményt, amikor nem érezted jól magad! Mi az amiért rosszul érezted magad? Milyen tevékenységet végeztél akkor?

A feldolgozásra került adatokat a gyerekek válaszai, illetve a rajzok formális és tartalmi jegyei adták.

A következő elemzési szempontok mentén haladtam:

- Színhasználat
- Vonalminőség (nyomáserősség, vonalvezetés, felületkezelés)
- Tartalom (helyszín, szereplők, tevékenység)
- Motívumok megjelenése
- Szereplők megjelenése és térbeli elhelyezkedése

- Pozitív és negatív élmények összevetése
- A gyermek önábrázolása.

Kutatási feltételezések:

H1: Azt feltételezem, hogy a magatartási nehézséggel rendelkező gyerekek kevesebb színt használnak.

H2: A magatartás problémával küzdők vonalvezetése merev, bizonytalan, nyomatékuk erőteljesebb a másik csoporténál.

H3: A „normál magatartású” gyermekek rajzai tartalmilag részletgazdagabbak, több motívum jelenik meg náluk.

H4: A képi tartalmakban: helyszín, személyek és a megjelenített tevékenységek között eltérések találhatók a két csoport között.

H5: A fegyelmezési problémák miatt a B csoportba tartozó kisgyerekek zárkózott, ellenséges viselkedést mutatnak a pedagógussal szemben, ami a rajzaikon is megjelenik.

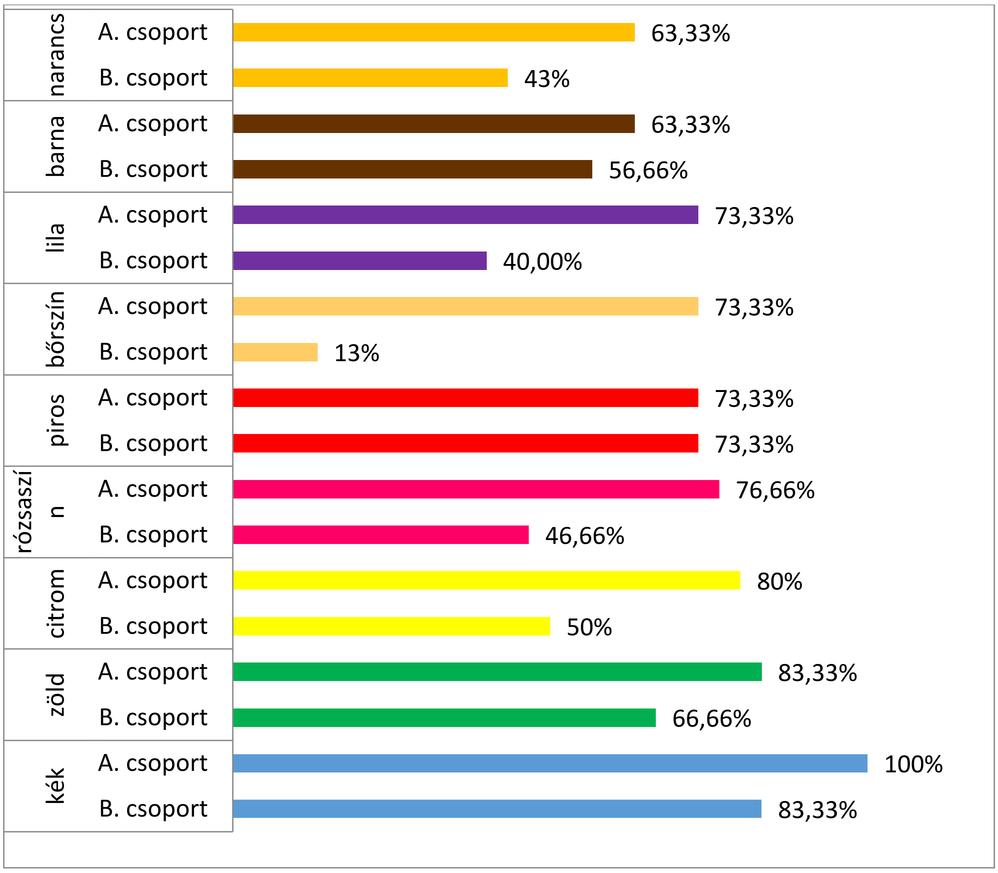
H6: A pozitív és negatív élmények a két csoport között nem lesznek azonosak.

H7: Végül azt feltételezem, hogy a magatartási problémával küzdő gyerekek saját magukat előtérbe helyezik a rajzokon, hangsúlyosabban jelennek meg, mint a többi alak.

**A feltárt eredmények részletes ismertetése**

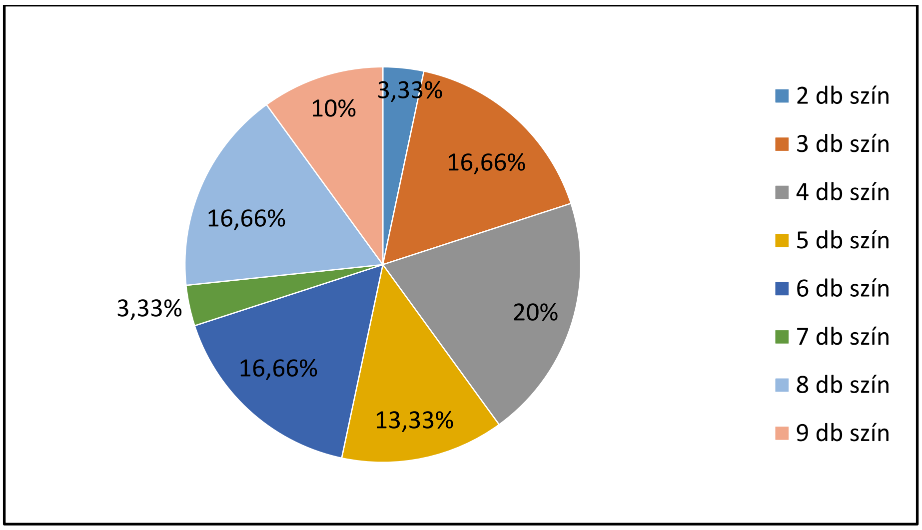
Színhasználat a rajzokon

A vonalak és formák kivitelezése az értelem fejlődésével és a kontrollfunkciók megjelenésével kerülhet kontextusba, míg a színhasználat a gyermek érzelmi életét, hangulati állapotát tükrözi. A részletek és a megjelenítendő dolgok színei az alkotó emocionális állapotát tükrözik. Korlátolt színhasználatból következtethetünk az egyén szociális kapcsolatainak szegénységére, valamint az adott tartalomhoz kapcsolódó érzelmi kötelék hiányára (Vass, 2006). Ebből kifolyólag feltételezem, hogy a számos konfliktus miatti kirekesztettség és a beilleszkedési problémákból adódó magány érzése a szegényes színhasználatban is meg fog mutatkozni a problémás gyermekek rajzain. Az *1. ábra* azt mutatja be, hogy a „normál” és magatartási problémával küzdő gyermekek mennyi és milyen színeket preferáltak. Az A csoport átlagosan 7 db színt alkalmazott, és legtöbbször a kék (100%), illetve zöld (83%) és citromsárga (80%) színek fordultak elő. A türkiz (13%) és fekete szín (47%) bizonyult a legkevésbé kedvelt színnek. Minimum 4 és maximum 11 féle színt alkalmaztak.




**1. ábra:** *A két célcsoportban előforduló színek használata*

Legkisebb arányban a türkiz és bőrszín szerepelt. A B csoport legtöbbször a kék (83%), fekete (70%) és piros (73%) színt alkalmazta. A gyermekek fele élt a citromsárga szín használatával. Legkisebb arányban a türkiz és a bőrszín fordult elő. Átlagosan 5 db szín jelent meg a rajzaikon. A *2. ábrán* jól látható, hogy legtöbbször 4 féle színest használtak, illetve a legkevesebbszer kettő és hétféle színt.




**2. ábra:** *A B csoport rajzain felhasznált színek százalékos aránya*

Az A csoport esetében a gyerekek 20%-a 8 féle színt, illetve 23%-uk 7 féle színt használt fel. Legritkábban a 11, a 4 és az 5 féle színből álló rajzok voltak fellelhetők. Vass Zoltán (2006) megállapításában az átlagos, tipikus fejlődésű gyerekek rajzai sokféle színt tartalmaznak, és főként az élénk, tiszta színeket kedvelik: a pirosat, a sárgát, a narancssárgát, az élénk kéket, a lilát és a rózsaszínt. Az *1. és 2. számú képen* egy-egy jellegzetesebb rajz látható a két csoportból.



**1. kép:** *6 éves magatartási problémával rendelkező kisfiú rajza*



**2. kép:** *6 éves tipikus fejlődésű kisfiú óvodai levélszedést ábrázoló rajza*

Az *1. számú képen* a kisfiú csoportszobai játékot szeretett volna ábrázolni. Narancssárga szín dominál a rajzon, de megjelenik még a fekete és a kék szín is, amivel az alakok haj- és bőrszínét nem realisztikusan képezi le. Ingergazdag, erős impulzusú szín a narancs, ami kismértékű agresszív viselkedésre utalhat. Az óvodapedagógus véleménye alapján a kisfiú érzelmi állapota rendkívül labilis, ami családi okokra vezethető vissza. Sokszor kerül konfliktusba a társaival, és nehezen viseli a visszautasítást. A rajzon önmagát felnagyítva ábrázolja, ami szimbolizálhatja domináns, uralkodó viselkedését. A beszűkült színhasználatot a társas kapcsolati és beilleszkedési probléma jeleként azonosíthatjuk. Jól észrevehető a különbség, hiszen a normál magatartású 6 éves fiú rajzán *(2. kép)* életszerűen törekszik lefesteni a levélszedés élményét. Az alakok ruházatát, megjelenését és a motívumokat is valósághűen ábrázolja. Összesen 8 féle színnel jelenítette meg a tevékenységet.

Az egyik 6 éves ADHD-val diagnosztizált kisfiú labdázást ábrázoló rajzán is valóságtól elrugaszkodott színhasználatot láthatunk *(3. kép)*. Középen tárt karokkal jelenik meg az óvodapedagógus alakja. Az óvodapedagógus arca azért kék: mert „kékfejű óvónéni, mint az ibolya, színházban ő a virág.”. Bal oldalt saját magát barna arccal rajzolta: „barna vagyok, mint a ló”. Barátja fekete, mert „feketén született” és felette található a focipálya kapuja. Döntött alakjai bizonytalanságát is mutathatja. Szeretetéhségét jelképezhetik a kitárt karok. Dekoncentrált és ingerkereső viselkedéséből adódóan összecsapja rajzát, amit azzal indokol, hogy nem tud többet színezni. Viselkedészavarából fakadó túlmozgása és figyelemzavara miatt sokszor büntetésben részesül. Összességében megállapítható a kapott eredmények alapján, hogy a „normál” magatartású gyermekek többféle színnel és változatosabban alkottak a magatartási problémát mutató gyerekeknél.



***3. kép:*** *6 éves ADHD diagnózissal rendelkező fiú rajza*

A vonalminőség megállapítása a vizsgált csoportokban

A vonal nyomáserősségéből következtethetünk a rajzoló energiaszintjére, érzelmi feszültségére, habitusára, önértékelésére, társadalomban betöltött szerepére. Az A csoport rajzait szemrevételezve megállapítható, hogy ők határozott vonalakkal, állandó és átlagos nyomáserősséggel többnyire szabálykövetően színezik a motívumokat.



**4. kép:** *5 éves tipikus fejlődésű kislány kinetikus óvodarajza*

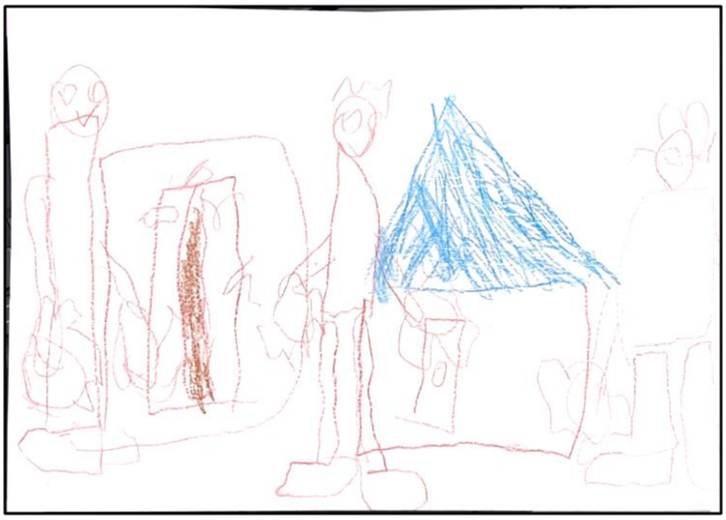
Az egyik 5 éves kislány rajzán is jól látható az egyenletes színezés, az egyenes vonalvezetés és a pontosabb kivitelezés *(4.kép)*. Csoportszobájukat, a polcon található játékokat, valamit kedvenc babáját jelenítette meg.



**5. kép:** *5 éves atipikus fejlődésű kislány kinetikus óvodarajza*

Az *5. képen* látható rajzot egy sajátos nevelési igényű pszichés fejlődési zavarral rendelkező 5 éves kislány készítette el.

Figyelemkoncentrációja gyenge, könnyen elterelődik a figyelme.
Beszéd- és mondatértése, valamint szóbeli kifejezőkészsége életkorának nem megfelelő színvonalú. Fogalmi gondolkodása és a szituációk értelmezése gyengébb szintű. Markáns érzelemvezérelt viselkedés jellemzi, társaival szemben akaratos, mindig irányító szerepet igyekszik betölteni a közös játékoknál. Erős beszéd- és mozgáskényszer is jellemzi. Rajzképén észrevehetően vastag, nehéz vonalakkal satíroz, erős nyomatékkal, ami társas kapcsolataiban határozott, őszinte személyiségét is kifejezheti. A figurák testének határvonalain nem képes belül maradni. Lendületesen, kapkodva készíti el a munkáját, közben énekelget, izeg-mozog. A jobb alsó sarokba babát és macit szeretett volna rajzolni, azonban elhibázta, ezért átsatírozta, a babának csak a fejét jelenítette meg. Középen kiemelkedő alak az óvodapedagógus, akinek testét és koronáját piros és fekete színnel választotta szét. Karjait széttárva jelenítette meg. A testalak differenciált ábrázolása legkésőbb 5 éves korra várható, azonban ebben visszamaradás tapasztalható nála, ami lelassult fejlődésével magyarázható. A jobb oldali alak a barátnője, akit karok nélkül ábrázol. Mindhárom alaknál megfigyelhető a döntött testtartás, ami legtöbbször a magatartászavarral küzdő gyermekek alkotásaiban jelenik meg (Tihanyiné, 2013*)*.



**6. kép:** *7 éves atipikus fejlődésű kisfiú óvodarajza*

Relevánsnak tartom megemlíteni a 7 éves SNI diagnózissal rendelkező kisfiú kinetikus óvodarajzát is, ami vonalvezetésében jelentős eltérést mutat a tipikus fejlődésű A csoportba tartozó gyerekek rajzaitól *(6. kép)*. A kisfiú nem bizonyult iskolaérettnek, ezért visszatartották

a korai intézményes nevelésben, még mindig óvodába jár. A korosztályában jellemzően egyetlen vonalhúzással, határozottan rajzolják a formákat a gyerekek. A sajátos nevelési igényű fiú vonalvezetése ezzel ellentétben remegő, merev, bizonytalan, rugalmatlan, ami labilitást, szégyenlősséget, valamint finommotorikus problémákat jelezhet (Tihanyiné, 2013). A vonalak bizonytalan, ingadozó iránya, azok megszakítása önértékelési problémákhoz, szorongó személyiségjegyekhez vezethetők vissza. Az alakok nagysága nem realisztikusan jelenik meg: az óvoda épületét kisebbnek rajzolja az embernél, az óvodapedagógussal egy szinten helyezi el önmagát és társát. Az alakok között akadályok láthatóak (ház, homokozó), amik jelenthetik a társas interakció problémáját, az elutasítást, illetve izoláltságot, vagy annak vágyát is (Vass, 2006). Talajvonal hiányában a tér strukturálódására nem képes, ezáltal a motívumok elhelyezése sem történik meg (például: nap, felhő). A háztetőt nem precízen színezi, kimegy a vonalból. A jobb oldali alak lábait és törzsét külön ábrázolja, nyakat nem rajzol. Kezei virágszerű képződményhez hasonlítanak, amin nem különülnek el az ujjak. Sehringer (1999) szerint a nagy alakok és azok részeinek helytelen összekapcsolása, átlátszósága és a nyak elhagyása jelezhet impulzivitást.



*7. **kép:** 5 éves tipikus fejlődésű kislány óvodájáról készült rajza*

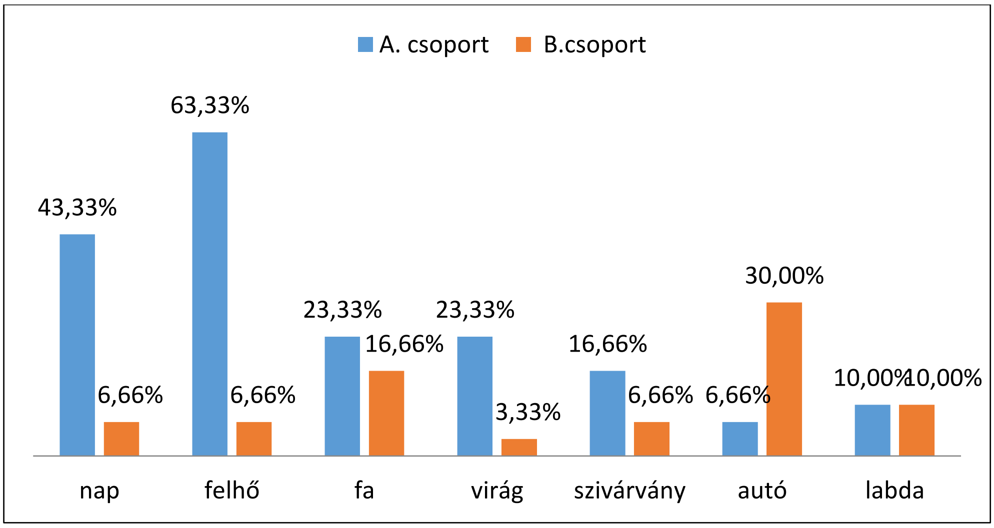
A *7. számú képen*, az 5 éves tipikus fejlődésű kislány rajzán jól látható, hogy az ábrázolt szereplők és objektumok arányait jól betartotta. A rajzon különleges az, hogy a megszokott lengővonalas firka helyett ő igyekszik az eget mindenhol satírozó technikával kékké varázsolni. Fejlett eszközhasználattal rendelkezik, érzelmi érettségre, kiegyensúlyozottságra vall rajzának összképe. A három ábrázolt figura közül két kiemelkedő emberalak a hosszú szempillával, kifelé ágazó hosszú hajjal a női energia megtestesítői. A rózsaszín szoknyás személy az óvodapedagógus, a mellette megjelenített társának keze halovány, szegényes

kidolgozottságú, lelapított hajjal jelenik meg. A felnőtt mellett elhelyezkedő alak vágyik az óvónő figyelmére, gondoskodására, a másik alak, aki baloladalon helyezkedik el, elhatárolódik ettől. A nap körvonalát először meghúzta, azonban nem volt megelégedve a méretével, ezért nagyított a körön és színezéssel fedte el, ami utalhat kiváló problémamegoldó képességére is.

Különféle motívumok megjelenése a rajzokon

A grafikus alakok ábrázolásához szükséges a megfelelő éntudat kialakulása és a környezet elemeinek az „én"-től való elválasztása. A motívumoknak térkitöltő szerepük van, jelenlétük és térbeli elhelyezésük kifejezi a gyermek társas és fizikai környezetéhez való viszonyát. Számos motívum megjelenítése utalhat a személyes kapcsolatok mennyiségére, valamint a *„személyiség vágyakkal telített, gazdag belső életére"* (Vass, 2011:129). Ezzel ellentétben a kevés elem és részletesség hiánya jelezhet gátlásos, elégedetlen, beilleszkedési és kötődési problémákkal küzdő személyt.

A térkitöltés és részletezés esetében arra számítottam, hogy a magatartási probléma okozta negatív érzelmek miatt a B csoport tagjainak rajzai kevésbé lesznek kidolgozottak. Az alábbi diagramot szemrevételezve láthatjuk az A és B csoport tagjainak motívumábrázolását. Az A csoport rajzai között a nap és a felhők együttes megjelenítését 10 db rajz kivételével az összes udvari tevékenységet ábrázoló képen megfigyelhetjük. A „normál" magatartású gyermekek esetében 37%-ának volt legalább 3 db motívum a képén. A problémás gyerekek 23%-a ezzel ellentétben egyáltalán nem jelenített meg motívumot. A B csoportban a motívumok átlagos megjelenítéseinek száma nem éri el az 1 darabot (1%). Az egy, vagy annál kevesebb szimbólum a rajzoló zárkózottságáról, szorongásáról árulkodhat (Vass, 2011).




**3. ábra:** *A rajzokon megjelenített motívumok százalékos aránya*



***8. kép:** 6 éves tipikus fejlődésű fiú bújócskát ábrázoló rajza*

A *8. képen* 6 éves „normál magatartású” fiú rajza látható, aki egy udvari tevékenységet jelenített meg. A 30 gyermek közül ő rajzolta le a legtöbb motívumot. Motívumokban gazdag, rendezett kinetikus óvodarajzot láthatunk, ahol megjelenik a térbeli elhelyezkedéshez támpontot jelentő nap, valamint a felhők, a fa és a virág szimbóluma és az eső, mint növekedést jelképező jelenség. Ez a rajzlapon megjelenő kitöltöttségi színvonal érzelmi gazdagságot, kreativitást, sokoldalú személyiséget mutat be. Ritkaságnak számít a lap függőleges állású elhelyezése, azonban ő kiválóan igazította a kép elemeit a szokatlannak számító térhez. Az elemek méreteit egymáshoz arányosan, realisztikusan jelenítette meg. A tér magasításának érdekében a gyerekek a napot a sarokba szokták rajzolni, esetében a teljes napkorong megjelenik az apai oldalon. A napot, mint a férfi princípium megtestesítőjét jobb oldalhoz szokták rendelni, azonban a többség a bal felső sarkot választja ábrázoláskor. A kiegyensúlyozott gyermekek többségénél az antropomorf nap vidám, kedves hangulatot sugároz, mint ebben a rajzban is. A grafikus tér harmonikus kihasználása rámutat a rajzoló kiváló strukturáló képességére, tervszerűségére. Alakjait határozott vonalvezetéssel formálta meg és színezte ki, ami utalhat egészséges önbizalmára, határozottságára. Magas színvonalú intelligenciájára a kérdésekre adott válaszokból is fény derül: „– Mi a jó az óvónéniben? –

szeretem az óvónéniket, még akkor is, ha kicsit szigorúak, de jó a szigor, mert akkor tanulnak a gyerekek is a butaságból.”.

Szereplők kinézete és térbeli elhelyezkedése

A projektív rajzvizsgálatban a személyek, objektumok rajzolótól számított távolságából a kapcsolat mélységére következtethetünk (Vass, 2006). A térben távolabb elhelyezett tárgy jelezhet zárkózottságot, szűk társas kapcsolatokat, visszahúzódó viselkedést. Az alakok interakcióit a kérdéssor, illetve az externalizált képi elemek elemzésével vizsgáltam meg. Figyelembe vettem a szereplők elhelyezkedését, az arckifejezést, az alak láb, kéz és testhelyzet fordulásának irányát. A szereplők megjelenéséből, az alak és részeinek méretéből, vagy elhagyásából, továbbá részletezettségéből a személyközi kapcsolatok minőségére, a konfliktusokra, a rajzoló szubjektív véleményére jöhetünk rá.



**9. kép:** *5 éves fiú agresszív jegyeket tartalmazó kinetikus óvodarajza*

A *9. képen* egy 5 éves ADHD viselkedészavarral diagnosztizált kisfiú rajza látható, aki indulatos kitörései miatt nehezen tud beilleszkedni a gyerekek közé. Az óvodapedagógus megfigyelése alapján szélsőséges viselkedésmintákat mutat: hol agresszív és elutasító, hol simulékony és kedves. A gyerekek félnek tőle, ezért nem alakult ki szoros baráti kapcsolata a csoportban. Ambivalens viselkedésének oka lehet anyuka betegsége és elhanyagoló nevelése. Az érzelmi intelligenciája alacsony színvonalú, nincs eszköze a kapcsolatok alakítására. Csak az általa kedvelt tevékenységekben hajlandó részt venni, megfelelő kudarctűrése, feladattudata nem alakult még ki, ami az óvodapedagógussal való konfliktusainak fő oka. Mindenáron nyerni akar a helyzetekben. Kétszemélyes játékhelyzetben, amikor csak rá irányul a figyelem, elfogadóbb, jobban teljesít. A tesztfelvétel alatt közönyös magatartást

mutatott, elzárkózott a barátok vagy csoporttársak lerajzolásától, ezért testvérét ábrázolta a képen. Az óvodapedagógus és a két gyermek méretében nem tesz különbséget. A bal oldalon elhelyezkedő óvodapedagógus szemét, száját pirossal rajzolja meg, majd kékkel és feketével többször átsatírozza erőteljes nyomatékkal. Az arc besatírozása utalhat haragra az adott személy iránt, illetve a gyermek agressziójának mutatója is lehet. A fekete szín az erős nyomatékkal szintén agresszív, akaratos magatartású személyekre utalhat, illetve feszültséghordozó, ellenséges rajzi jegy lehet. A felnőtt hasán megjelenő hegyes fogakra hasonlító motívum szintén agresszív jegy. Habár az óvodapedagógus arcát besatírozta, mégis közel ábrázolja magát a felnőtthöz, kezeik összeérnek, amiből pozitív viszonyulásra és az elfogadásra, figyelemre való vágyára következtethetünk (Vass, 2006). Az óvodapedagógus és saját alakjának egy piros és sárga vonallal „testet adott", a testvére alakját azonban úgy hagyta. Testvére keze az arcához ér, ami jelezhet agressziót, ami a gyermek által mesélt otthoni verekedésekből fakadhat. Anyuka testvére kirándulásokra viszi öccsét, azonban a problémás kisfiú viselkedése miatt kimarad ezekből, ami magyarázat lehet testvére alakjának másfajta rajzolására. Azoknál a gyerekeknél, akik sokszor jelenítenek meg kék színt, passzív szociális magatartást figyeltek meg (Tihanyiné, 2013).



***10. kép:*** *5 éves kislány rajzolást ábrázoló tevékenysége*

A *10. képen* az előző fiú rajzával ellentétben egy vidám, meleg érzelmi hangulati tónusú rajzképet láthatunk. Az 5 éves normál magatartású kislány életkori sajátosságának megfelelően intenzív, élénk színekkel dolgozik. Az alakokat közel egymáshoz jeleníti meg enyhén felfelé nyújtott karokkal és mosolygós arckifejezéssel, a lap felső szélén megjelent

színes díszsorral együtt ezek az öröm, az „ünneplés” szimbólumai. Bal oldalt saját magát ábrázolja, középen az óvónőt, jobb oldalt a legjobb barátját. A rajz elkészítésekor az ő csoportjukban helyettesítettem, és úgy döntött, engem szeretne lerajzolni az „óvónő” alakjában. A felnőtt alakját középen, szembetűnően felnagyítva jelenítette meg. A rajzelemzésben a központi alak a rajzoló számára fontos, kedvelt személyt is jelenthet. A megvastagított piros száj ebben az esetben a harmonikus színválasztás, a vidámság jelzője. Önmagát és a felnőttet feminim stílusjegyekkel díszítette: narancssárga fülbevaló, hosszú szempilla, szerteágazó haj. Az imént felsorolt azonos rajzi jegyekből következtethető, hogy a rajzoló azonosul az óvónővel, akit részletesebben és hasonlóan rajzolt le, mint saját magát. A felnőtt óvó-védő szerepét a gyermek számára nagy kezei is mutatják. Kedvenc tevékenységét, a közös rajzolást szerette volna megjeleníteni, ezért az óvónő kezében színes ceruza látható. Az óvodapedagógussal való szoros kapcsolatát, kötődését a rajzoláshoz fűzött válaszai is bizonyították.



***11. kép***: *5 éves SNI diagnózissal rendelkező kislány kinetikus óvodarajza*

A B csoportból az 5 éves kevert specifikus fejlődési zavarral küzdő kislány rajzát szeretném még kiemelni *(11. kép)*. Az óvodapedagógus elmondása szerint szociális és érzelmi területeken észlelhető elmaradással rendelkezik. Akaratos, „nemleges” választ nem ismer, nem érti a szociális viselkedési formákat, normákat. Szándékát képtelen késleltetni, ráerőlteti magát és akaratát társaira, akiknek „engedetlensége” ellen agresszívan lép fel, gyakran sír. Érzelmi kontrollálatlansága miatt félnek tőle a többiek, éppen ezért megfelelő érzelmi, baráti kapcsolattal nem rendelkezik. Rajzán bal oldalt ábrázolta az óvónőt: „óvónéni tolószékben

lesz, nem tud menni, nem akar menni”. Középen társát sellőként ábrázolta, mindkét alakot megfosztott „támaszt nyújtó” lábuktól, tehetetlenné téve őket. A lap felső negyedében zöld foltokat láthatunk, amik a felhők lehetnek. Színezésén is érzékelhető, hogy a szabályokat nem képes betartani, kimegy a vonalból mindenhol. Az alakok közül saját magának nagy kitárt karokat rajzolt, ami társaival szembeni összeköttetés és szeretetigényét, agresszív cselekedeteit jelezheti. Túlnyomó részben pasztellszíneket használ, ami érzékenységére utalhat. Öntörvényűségét a rajz tartalmára vonatkozó utasítás megszegése is tökéletesen mutatja. A döntött állású alakok, a karok elhagyása a bizonytalanság jelzői lehetnek.



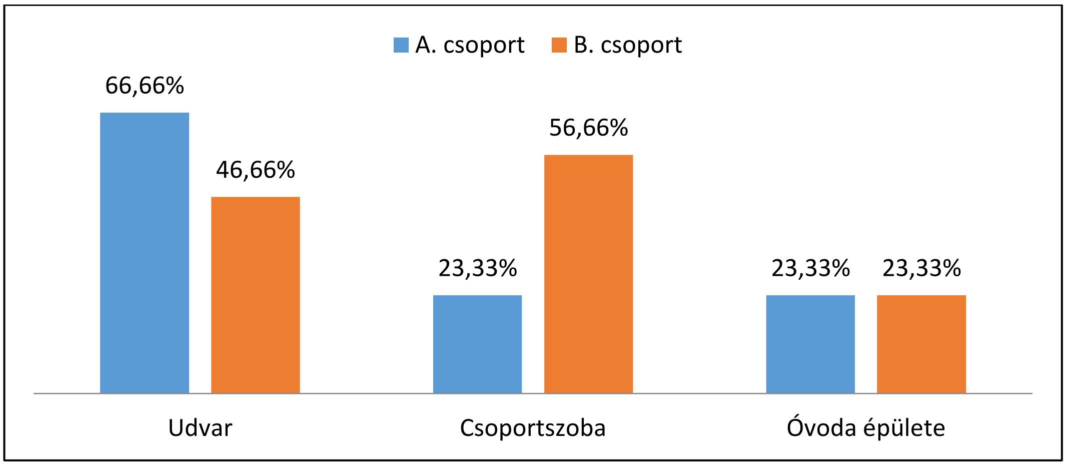
***12. kép:*** *6 éves kislány hercegnő alakjai kinetikus óvodarajzában*

Az A csoportból egy 6 éves kislány rajzát láthatjuk a *12. képen*, aki érdeklődésének megfelelően hercegnőkké „változtatja” alakjait kinetikus óvodarajzában. Nagy piros szájjal fejezi ki vidám hangulatát, mindenkinek hosszú szempillát és koronát is rajzol. Az óvodapedagógus alakját nagy méretben jeleníti meg színes körmökkel. Bal oldalt saját alakja hozzáér az óvónőhöz.

A B csoportban előforduló „kirekesztettséget” tükröző válaszok voltak például: „Mi az, amiért szeretsz óvodába járni? – Nem szeretek azért, mert mindig csak azt kell csinálnom, amit az óvónéni kér!”. „Mi az, amit nem szeretsz a társaidban? – Mindig elűznek a játéktól.”. „Mi az, amiért szeretsz óvodába járni? – Nem szeretek, de anyukám azt mondta kötelező.”. „Mit nem szeretsz az óvónéniben? – Mindig megbőgetnek engem. Miért? – Büntiben vagyok, mert rosszat csináltam.”. „Mit nem szeretsz a társaidban? – A barátaim, soha nem szeretnének velem játszani.”.

A rajzok tartalmi elemzése (helyszín, szereplők, tevékenység)

Az A csoportból 10 gyermek csoportszobai, illetve 20 udvari tevékenységet jelenített meg. A B csoport tagjainak több mint a fele (57%) valamilyen csoportszobai tevékenységet preferált.




**4. ábra:**. *Preferált óvodai helyszínek előfordulási gyakorisága*

A *4. ábráról* könnyen leolvasható, hogy az óvoda épületét a két célcsoport ugyanolyan arányban jelenítette meg. A B csoport ellentétben az A csoporttal inkább a csoportszobát részesítette előnyben. Az óvoda épülete mindkét csoportnál elenyésző arányban (23%) fordult elő. A „normál" magatartású gyermekek rajzainak 17%-án az udvar és az épület együttesen szerepelt. Két gyermekrajzon az épület a benne lévő alakokkal transzparensen jelent meg.



***13. kép:*** *5 éves magatartási nehézséggel küzdő fiú kinetikus óvodarajza*

Az itt szereplő 5 éves magatartási nehézséget mutató kisfiú rajza esetében *(13. kép)* részesei lehetünk a kompartmentalizáció jelenségének, amikor az akadályt vonalak képezik, amik „cellákba" helyezik az alakokat (Vass, 2016). Burns és Kaufman szerint *„ a rajzoló igényét mutatja arra, hogy elhúzódjon, elhatárolja önmagát és érzéseit másoktól."* (Vass, 2016:627). Zárkózottságot, kirekesztettséget, valamint a szeretet kifejezésének akadályozottságát is kifejezheti. A megjelenített tevékenység ez esetben is rendkívüli, hiszen a fiú elmondása szerint: „Felgyullad az óvoda, a piros pötty a riasztó, trambulin riasztja be, kulcsot próbálom elérni, ovi bejáratát kinyissam.". A rajzolási folyamatból többször kilép, társait szórakoztatja, figyelmét nagyon rövid időre lehet lekötni. Többször úgy tesz, mintha összefirkálná. Komikusnak tartja engedetlen viselkedését. Az óvodapedagógust az épületen kívül helyezi el, legtávolabb önmagától, barátja „rekeszbe zárva" jelenik meg. Számítógépes játékra hasonlító jelenetet rajzolt le, ahol a jelenlegi küldetés a kulcs megszerzése és kijutás az égő épületből. Az alakokat barna színnel ábrázolja, saját fejét feketével körvonalazza, ez a két szín a szorongás, a fejlődésbeli elmaradottság, az elfojtás mutatója lehet (Vass, 2016). Társának irreálisan hosszú karja bántalmazó, agresszív magatartásformát jelezhet.

Az A csoportból a *14. számú képen* látható 6 éves kislány rajza emelhető ki a helyszín statikus ábrázolása szempontjából. Nem okozott neki nehézséget a csoportban elhelyezkedő galéria lerajzolása, ami a rajzon jobb oldalon szerepel, és az ajtót, a játszószőnyeget is képes volt adekvátan elhelyezni az egész térben. Arányosan, szimmetrikusan ábrázolja az elemeket, ami az egészséges emocionális egyensúly jelzője lehet. Az alakok profilrajza, a figurák ülő és térdelő testhelyzete jó teljesítményt mutat. A csoport belsejét ábrázolási nehézségek miatt nem sokan tudták részletesen lerajzolni, akadtak olyanok, akik valószínűleg ebből kifolyólag az udvart választották. Nehézséget jelentett az asztal és székek térbeli ábrázolása, illetve a polcok, játékok struktúrája. Ez az eredmény a gyermekek nagy mozgásigényével is magyarázható, amit az udvar adta tér és szabályok „felbomlása" miatt szabadon alkalmazhatnak. Szeretik megfigyelni a természetet, szaladgálni a friss levegőn, játszani a különféle játékokkal.



***14. kép:*** *6 éves tipikus fejlődésű kislány kinetikus óvodarajza*

Preferált óvodai tevékenységek

Az óvodás gyermek mindennapjait átszövő, elsődleges tevékenység a játék, aminek bizonyított feszültségredukáló, személyiségfejlesztő és örömet adó, vágyteljesítő szerepe. A játéktevékenységekben érzelmeket, negatív és pozitív affektív élményeket dolgoz fel a gyermek (Tihanyiné, 2013). Az összeállított kérdéssor alapján válogattam ki a két csoport által kiválasztott kedvenc játéktevékenységet, ami az *1. táblázat* első oszlopában szerepel. A második oszlopban a két csoportban megjelenített tevékenységek százalékos aránya figyelhető meg. A feltárt eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb gyermek mindkét csoportból az udvari játékokat preferálta. Különlegesebb tevékenység a B csoportban négy gyermek esetében fordult elő. Az építő játéktevékenység lerajzolásával mindkét csoportban egyetlen gyermek kísérletezett.

| *Preferált tevékenységek* | *Megjelenített tevékenységek* | |
|---|---|---|
| | A. csoport | B. csoport |
| Asztali játék, társasjáték | 6,66% | 3,33% |
| építő- és konstruáló játék | 3,33% | 3,33% |
| vizuális tevékenység | 3,33% | 6,66% |
| szerepjáték | 16,66% | 13,33% |
| udvari játék | 66,66% | 60% |
| egyéb | 3,33% | 13,33% |

**1. *tábláza:*** *A preferált tevékenységek megjelenése a két célcsoportban*

*15. számú rajzképen* láthatjuk egy 6 éves figyelemhiányos hiperaktivitási zavarral küzdő fiú munkáját. Kiváltképpen egyedi tartalommal rendelkezik ez a kinetikus óvodarajz, hiszen a rajzoló elmondása szerint: „Nem sikerült az ejtőernyős tettünk, felmásztunk a stadion tetejére és beleestünk egy fába az ovi udvarán. Zuhanok, zuhanok és zuhanok!”.



**15. kép:** *6 éves ADHD diagnózissal rendelkező kisfiú kinetikus óvodarajza*

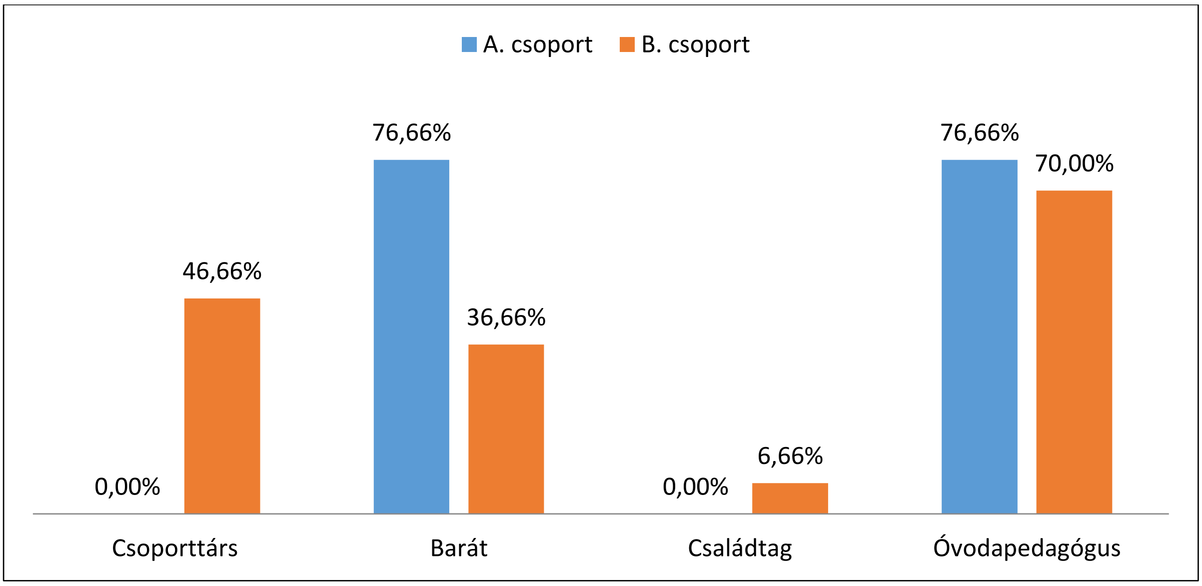
Az óvoda udvara mellett található egy stadion, rajzán az arról való leugrást jeleníti meg. A tesztfelvételből többször kilép, túlmozgása, impulzivitása, figyelemzavara erősen érezhető. Az óvodapedagógus alakját rajzolja le először, amit még türelemmel, precízen igyekszik leképezni, radírozással a fej javítását is megkísérli. A saját és barátja alakját összecsapja, csak üres pálcikaembereket rajzol. A pálcikaember általában tanult sémaként jelenik meg a gyerekeknél, az emberrajz leegyszerűsítése a rajz minél gyorsabb befejezését mutathatja, ami az ADHD tünetei közé tartozó türelmetlenség velejárója lehet. Csapongása rajzán is megmutatkozik: az óvodapedagógus ujjait nem fejezi be, nem színezi ki, hanem áttér a másik két személy ábrázolására. A kész fától balra nekilátott még egy másik rajzolásának is, azonban meggondolta magát és hirtelen befejezte az egész folyamatot. Az alakok érzelmeit kifejezi és narrációval szintén közli a rajz készítésekor: „Uram atyám XY mi rosszat tettünk?!”. Ez utóbbi mondat is jelzi, tisztában van tettének súlyosságával, azonban tréfásan fogja fel a zuhanás élményét. Feuer Mária (2000) könyvében olvasható, hogy a leesés, zuhanás helyzete szinte mindig komikum tárgya a gyermekeknél. A kisfiú esetében, akinek a szülei nélkül kellett felnőnie és a nagymama neveli, összefüggésbe hozható a zuhanás jelensége a szülő

utáni vággyal, az elszakadás megélésével. A gyermek logikus gondolkodása kiváló, de figyelme játékhelyzetben vibráló, sokszor konfliktusba kerül, amit nehezen kezel, gyakran erőszakosan lép fel. A megjelenített tevékenység utalhat magas kreativitásra, valamint általános alkalmazkodási problémákra is, hiszen az elhangzott instrukció ellenére egyéni, „kívülálló” cselekménysort ábrázolt.



***16. kép:*** *6 éves tipikus fejlődésű kislány toboz szedést ábrázoló tevékenysége*

A *16. számú képen* egy 6 éves kislány rajzának helyszíne szintén az óvoda udvara, azonban toboz szedést, egy munkajellegű tevékenységet ábrázol. Másik kedvelt tevékenysége a vizuális alkotáshoz köthető: „amikor rajzolunk, festünk az óvónővel”. Részletesen jeleníti meg a képi elemeket (toboz, fenyőfa), illetve a figurákat. Jobb oldalt barna hajú társának a pólójára állatokat is rajzol, aminek részletessége miatt arra következtethetünk, hogy fontos személy a rajzoló számára. Az ilyen fokú precizitás alapján kiváló kapcsolatot feltételezhetünk a környezetével, valamint a megjelenített személlyel.




**5. ábra:** *A preferált személyek előfordulási gyakorisága*

Az *5. ábrán* a választott személyek előfordulási aránya látható. A vizsgálatban részt vett gyerekek mindannyian megjelenítették saját magukat. Az A csoportból 23 gyermek a barátját rajzolta le, általában gondolkodás nélkül, egyből tudták kit fognak ábrázolni, kivel van szorosabb baráti kapcsolatuk. A B csoport legnagyobb arányban valamelyik csoporttársát rajzolta le. Közülük 11 gyermek tudott megnevezni olyan kisbarátot, akivel szívesen van együtt.

Az óvodával kapcsolatos élmények előfordulása

A vizsgálatban részt vevő gyerekek 68%-a tudott mondani valamilyen pozitív élményt az óvodával kapcsolatosan, ezzel ellentétben negatív élményeket 42%-uk idézett fel. Számos olyan válasz született, hogy „nem emlékszem”, „nem tudom”, azonban így is a gyerekek többsége beszámolt valamilyen pozitív élményről.

Előfordult kellemes élmények az A csoportban a gyerekektől kapott válaszok alapján: „Autómentes napon tök jó volt, biciklizhetünk!”. „Óvónénivel fogócskáztunk, nem kapott el!”. „Mezítláb tornáztunk az óvónénivel!”. „Betlehemeztünk és én voltam az angyal.”.

Kellemes élmények a B csoportban: „XY nem aludt, sokat röhögött, én is röhögtem neki, még a könnyem is kifolyt.”. „Rendőrök hoztak nekünk palacsintát.”. „Teniszre megyünk, tűz, víz, repülő a kedvencem.”. „Farsang, dinoszaurusz voltam.”.

Megjelent kellemetlen élmények a B csoportban: „Ülést és várást nem szeretem.”. „Verekedtem, mert judora járok, leszidtak.”. „Nem úgy vannak megcsinálva a dolgok, amit

én szeretnék.”. „Kirakott a medencéből Pista bácsi, mert szemtelenkedtem.”. „Nem szeretem azt, hogy elmegyünk otthonról. Kicsit szeretem csak az ovit.”.

Összességében nem fedeztem fel lényeges különbséget az A és B csoport pozitív, illetve negatív élményei között. Az egyedi válaszoknál a B csoportban többször megjelent a büntetés, leszidás, a barátság visszautasításának negatív élménye. A felsorolt élményekből összességében arra következtethetünk, hogy a kisgyerekek kellemes, boldog légkörben nevelkednek mindkét csoportban. Továbbá számos szabadtéri, kulturális, mozgásos programban is részt vehetnek az óvoda jóvoltából.

A magatartási nehézséggel rendelkező gyerekek „én” ábrázolása

Feltevésem szerint a magatartási nehézséggel küzdő gyerekek magukat előtérbe helyezik alkotásaikban, a játéktevékenységekben, és a társas szituációkban öncélú viselkedést mutatnak, valamint szegényesebb szociális kapcsolatokkal rendelkeznek. Ennek hátterében gyakran előforduló konfliktusba kerülésük található meg. Amint már korábban részleteztem a tanulmányomban, a rajzoló alapvetően mindig a számára legfontosabb személyt nagyítja fel művében, őt részletezi jobban, illetve nagyobb alakban ábrázolja. A rajzok szemrevételezésekor 3 db magatartásproblémás rajznál fordult elő a fent említett hipotézisem.



***17. kép:*** *5 éves atipikus fejlődésű lány rajza*




***18. kép:*** *6 éves tipikus fejlődésű kisfiú „én" ábrázolása*

5 éves SNI diagnózissal rendelkező kislány rajzán önmagát nagy fejjel, kiemelve ábrázolja *(17. kép)*. Akaratát igyekszik játékában társaira erőltetni, irányító szerepet tölt be a kapcsolataiban. Rózsaszínnel mosolygós arcot rajzol magának, majd erőteljesen átsatírozza narancssárgával. A nagy fej kifejezheti pozitív önértékelését, határozottságát. Jóllehet domináns szerepet tölt be a csoportban, mégsem helyezte magát előtérbe.

A *18. képen* a 6 éves kisfiú rajzán önmagát a társa fölé emelkedve jeleníti meg, feje kissé kilóg a lap tetején. Az óvodapedagógus elmondása szerint a fiúk felnéznek rá. Erősebb önbizalmát méretbeli különbségein kívül nevének szintén nagy betűkkel történő leírása is mutatja, ami a személyiség szimbóluma. A B csoport művei között találunk olyan alkotásokat is, ahol az óvodapedagógus személyét ábrázolják legnagyobb figuraként a gyerekek.

Az A csoport rajzai között nem találtam olyat, amikor a rajzoló magát hangsúlyosabban jelenítette meg a többi szereplővel szemben. A felnőtt és a gyerekek közötti aránybeli eltéréseket betartották és realisztikusan ábrázoltak. Az elkészült rajzok alapján elmondható, hogy állításom hamisnak bizonyult, hiszen a többség ábrázolásmódjában nem véltem felfedezni az „én" nagyságbeli eltérését.

A hipotézisvizsgálat eredménye

Első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a magatartási nehézséggel rendelkező gyerekek kevesebb színt használnak rajzaik elkészítésekor. Színhasználatuk változatosságáról készített ábrámon is látszik, hogy a piros, a kék és a fekete színek kivételével a többi színt számottevően

kevesebb alkalommal használták az A csoportnál. Legnagyobb arányban 4 féle színt alkalmaztak, kilencféle színnel 20%-uk dolgozott, ezzel szemben a „normál magatartású" gyerekeknél 7-8 féle szín használata fordult elő legtöbbször. A tipikus fejlődésű gyermekek a változatos, élénk színezést kedvelik, ezzel szemben a B csoport színhasználatát főleg a piros, fekete, kék, barna színek jellemezték. A statisztikai adatok mellett két informatív rajz összehasonlításával is érzékeltettem ezt az eredményt. Az A csoport rajzain szereplő színek élénkségét és sokféleségét jól elkülöníthetjük a B csoport hideg, szegényesebb színhasználatától. A kapott adatok összehasonlítása alapján az első feltevésem egyértelműen beigazolódott.

A második hipotézis ellenőrzése érdekében a két célcsoport rajzai közül egy atipikus kislány rajzát is kiválasztottam, ahol jól láthatóak a problematikus vonások a vonalvezetés, illetve a nyomaték megjelenésekor. Az A csoportos kislány rajza ezzel szemben állandó vonalvezetésű, precíz képet mutat a megfigyelő számára. A bemutatott két problémás rajz szemrevételezésével és a másik csoportból hozott precíz, harmonikus színezésű gyermekek rajzainak összevetésével a vonalminőségben mutatott különbségekre sikerült rávilágítanom. A magatartási problémával rendelkező gyerekek színezéskor a szociális közegükben megfigyelhetően itt sem tudták a kereteket tartani. Erőteljes nyomatékkal színeztek, de közben rugalmatlanul ábrázolták az alakokat. Technikailag egysíkúak ezek a képek, és nem kísérleteztek különlegesebb színezési vagy rajzolási megoldásmóddal. Sraffozás az agresszió jeleként nem csak a testen, de még az óvodapedagógus alakjának fej részén is előfordult. Az eredmény alapján tehát ez a hipotézisem is beigazolódott.

Harmadik hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a magatartási problémákkal nem rendelkező kisgyerekek tartalmilag részletgazdagabb, több motívumot, szimbólumot tartalmazó munkákat készítenek, mint az atipikus fejlődést mutató gyerekek. Általánosságban elmondható, hogy a rajzolók a tanult sémákat és kreativitásukat felhasználva visszatérően jelenítettek meg alapmotívumokat: napot, felhőt, égi és valamilyen természeti jelenséget. Kutatásomban Az A csoport rajzai között 43%-ban a nap, illetve 63%-ban a felhő is megjelent, ezen kívül még fát, virágot, szivárványt, autót és labdát is ábrázoltak. A B csoport tagjainak csak 7%-a alkalmazta együttesen a nap és a felhő szimbólumokat, legtöbb esetben az autó képe jelent meg. Az óvodás gyermekek életkori sajátosságaiból adódóan a grafológiában a számukra fontos témákat, személyeket díszítik, részletezik. A B csoportba sorolt gyerekek 23%-a csak figurát rajzolt, amik a testrészeik elhagyásával, „üregességükkel", kidolgozatlanságukkal fásult hatást keltenek a nézőben. Pálcikaemberek és felépítésükben

rajzfejlődési elmaradottságot mutató figurák szintén gyakoriak voltak ebben a csoportban. Ezek alapján a harmadik felvetésem szintén igaznak bizonyult.

A negyedik hipotézisemben úgy véltem a helyszínek, a személyek és a megjelenített tevékenységek között eltérések lesznek a kinetikus óvodarajzokban. A helyszínek közül az óvoda épülete azonos arányban jelent meg. Az A csoport túlnyomó részben udvari tevékenységet ábrázolt. A B csoportba tartozó gyerekek 57%-a a csoportszobát rajzolta le, azonban a két célcsoport között nem volt kiemelkedő eltérés. A preferált játéktevékenységek megjelenítése a két csoportban hasonló módon zajlott. A magatartási nehézséget mutató gyerekek 13%-a az instrukciót nem követve sajátos történetet jelenített meg. Az A csoportban elenyésző esetben választották társaikat a rajzolók, míg a magatartási problémával küzdőknél a kisbarátok hiányában a csoporttagokhoz (7%) vagy a családtagok megjelenítéséhez ragaszkodtak. 63%-uk nem tudott egyetlen barátot sem kiválasztani. Az eredmények alapján ez a feltételezésem csak részben igazolódott be, és a társak, barátok, családtagok reprezentálásában kontrasztot véltem felfedezni a két csoport között.

Ötödik feltevésem ellenőrzéséhez a kérdésekre adott válaszokat és a rajzok tartalmát vettem figyelembe. A szereplők ábrázolása, az alakok térbeli elhelyezkedése együttesen bizonyította a magatartási nehézséggel rendelkező gyerekek eltérő viselkedését. A „normál magatartású” gyermekek esetében a pedagógus hiánypótló, gondoskodó, „anyai” szerepe a rajzokon is előtérbe került. Ők a felnőttet középpontban, esztétikusan rajzolták meg, sok esetben a velük történő azonosulások is felfedezhetők voltak. A szereplők közel egymáshoz helyezkedtek el, az explorációs kérdésekre adott válaszaikban pedig megjelent az óvónő iránti tisztelet és szeretet, valamint a kisbarátokkal kialakult szorosabb kötődés is. A B csoport esetében a fegyelmezés és szabályok betartására alkalmazott büntetés hatása haragot, kiközösítés válthat ki az érintettekből. Rajzaikban az izoláltságot az egymástól távol eső alakok, szereplők közé felállított „akadályok”, testrészek elhagyása és csonkítása, satírozása, valamint az emberalak eldöntése is alátámasztja. Az azonosítható konfliktusjegyek és a problematikusnak számító rajzi jegyek, valamint a válaszaik tartalma alapján ez a hipotézisem beigazolódott.

Hatodik feltételezésem szerint különbség tapasztalható a két csoportnál előforduló pozitív és a negatív élmények tartalma között. Az óvoda programjaiban megtalálható események közül mindkét csoportból válogattak a gyerekek, és a két csoport között kisebb mértékű eltérés figyelhető meg. Kellemetlen élményként mindkét csoportnál a felnőttől kapott büntetés, szidás, a barátokkal való veszekedés jelent meg. A B csoportnál negatív élményként

a játékhelyzetből való kitaszítás számtalanszor elhangzott. Ezek alapján tehát a hatodik hipotézisem is igazolást nyert.

Utolsó hipotézisemben azt állítottam, hogy a B csoportba tartozó gyerekek önmagukat felnagyítva jelenítik meg. Három képen jelent meg a saját alak felnagyítása, elsősorban azoknál a gyerekeknél, akik határozott, „uralkodó" szerepet töltenek be társas kapcsolataikban. Az alakok nagyítását néhány esetben a tér teljesebb kitöltése miatt alkalmazták. Kutatásomból kiderült, hogy nem minden magatartási nehézséget mutató gyermek rendelkezik magas önértékeléssel. De megjelentek fejlődésbeli visszamaradottságra utaló jegyek is. Továbbá kisebb „én" ábrázolással szintén találkozhattam. A kisgyerekek egocentrikus gondolkodásának köszönhetően mindkét csoportban előfordulhatott önmaguk felnagyítása, előtérbe kerülése. Összességében tehát az utolsó feltételezésem nem igazolódott be.

**Reflexió**

Kutatásomban random mintavétellel 60 viselkedési problémát nem mutató, tipikus fejlődésű, valamint magatartási nehézséget mutató kisgyerek rajzát vizsgáltam meg. A formai és tartalmi elemzések alapján sikerült tüzetesebben megismerkednem az óvodás korú gyermek grafikus ábrázolásmódjával, illetve az adott korcsoport rajzfejlődési színvonalával. Válaszaik alapján tisztább képet kaptam az óvodai csoportokban működő dinamikáról, a gyerekek szociális érettségéről, az egymás között elfoglalt helyzetükről, szerepükről, valamint az óvodához fűződő viszonyuk minőségéről. A problémás gyermekek a vizsgálati helyzetben olykor ellenszegülő, passzív viselkedést mutattak. Dekoncentráltságuk, együttműködésük hiánya miatt a vizsgálat náluk jóval hosszabb ideig tartott. A kutatásban részt vevő gyermekek nagy részével már pedagógiai asszisztensi munkám során jobban megismerkedhettem, így tisztában voltam személyiségükkel, a gyermekek családi hátterével és az előforduló nevelési problémákkal. Az elemzések segítségével mélyrehatóbban fel tudtam tárni az ok-okozati összefüggéseket, ezzel megadva a lehetőséget pedagógiai módszereink differenciáltabb alkalmazására. Az explorációs kérdéseimet mindig célirányos elemzési szempontok követték. Külön kitértem a rajzon szereplő személyekhez fűződő érzelmekre és a csoport mindennapjaiban megjelenő konfliktusokra. Az alkotás befejeztével az explorációs kérdéseimen kívül igyekeztem a rajzon fellelhető szokatlanabb rajzi jegyek jelentésének értelmezésére is. A rajzképek vizsgálatának, az explorációs kérdéseknek és a statisztikai elemzéseknek köszönhetően részletesebb összehasonlításokat végezhetttem el.

Óvodás koromban „rossz gyerek" címkével skatulyáztak be az óvónőim, ami mindhárom évemet meghatározta, büntető módszereik és merev, intoleráns attitűdjük miatt elutasítva, szerethetetlennek éreztem magam. Úgy vélem, hogy rugalmas, szeretetteljes légkörben, a motiválás különféle módszereivel redukálódhat a gyermekben az ellenszenv érzése, ami a magatartás javulásához vezethet. A kölcsönös tisztelet magában hordozza a meghallgatás lehetőségét, a másság elfogadását. Befejezésül Kolozsváry Judit könyvéből idézve: *„A másságával élő gyermeknek ugyanazon dolgokra van szüksége, amire a többieknek: szeretetre, tanulásra, összetartozás érzésre, tapasztalásra, fejlődésre."* (Kolozsváry, 2002:85).

## Felhasznált irodalom


Eigner, B. (2022). *Érzelmi és viselkedészavarok, pszichopedagógia*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.

Feuer, M. (2000). *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Budapest: Akadémia Kiadó.

Jávorné, K. J. (2004). *Az óvodapedagógus szerep kihívásai.* Budapest: Trezor Kiadó. https://mek.oszk.hu/08900/08978/08978. pdf (2024.03.23.)

Kolozsváry, J. (2002). *"Más" gyerek, "más" szülő, "más" pedagógus.* Budapest: Okker Kiadó.

Malchiodi, C. A. (2003). *A gyermekrajzok megértése.* Budapest: Animula Kiadó.

Schleinerné, Sz. E. (2005). *Személyiségspecifikus vonások konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában.* Kaposvár: Profunda Könyvek.

Tihanyiné, V. Zs. (2013). *Amiről a gyermekrajzok beszélnek.* Szeged: JatePress Kiadó.

Vass, Z. (2006). *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai.* Budapest: Flaccus Kiadó.

Vass, Z. (2011). *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Vass, Z. & Perger, M. (2011). *A kinetikus iskolarajz*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Vekerdy, T. (2001). *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest: Saxum Bt. Kiadó.

Zsubrits, A. (2021). *Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak.* Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.

Zsubrits, A. (2022). *Rajzelemzési módszerek az óvodáskorú gyerekek személyiségének megismeréséhez.* Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.

Zsubrits, A. (Szerk.) (2023). *Mese, játék, rajz. Neveléslélektani kutatások kisgyerekek körében.* Sopron: Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógia Kar.

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 25. pontjában https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/tajekoztatok/KIFIR_kulonleges_banasmodot_igenylo_tanulok.pdf (2024.03.28.)
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 3. pontjában https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/tajekoztatok/KIFIR_kulonleges_banasmodot_igenylo_tanulok. pdf (2024.03.28)

Renner-Unger Vivien Éva, Zsubrits Attila

# *Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkező kisgyerekek személyiségfejlődésének támogatása tematizált mesék feldolgozásával óvodai csoportban*

## Bevezetés

A tanulmány egy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő kisgyermek együttnevelését biztosító óvodai csoportban megvalósult személyiségfejlesztésének a tapasztalatait ismerteti. A heterogén összetételű óvodai csoportban a pedagógusok irányításával egymást követő hat héten keresztül célirányosan mesék feldolgozására került sor. A napirendben a megszokott mesehallgatás idejében a csoportba járó kisgyerekek tematizált mesék meghallgatását követően vizuális tevékenységeket végezhettek el. A gyerekek az elhangzott mesékről tudtak egyenként saját elképzelésük alapján alkotásokat készíteni, utána pedig beszélgetni róluk. A kiválasztott és elmondott népmesék az univerzálisan meghatározható korai személyiségfejlődési lélektani konfliktusok megoldásához adhatnak érvényes támogatást (Erikson, 1991; Zsubrits, 2023). A mesék szelektálásában szerepet játszó tényezőket az *1. táblázat* átláthatóan tartalmazza.

| *Pszichikus funkciók:* | *Kora gyermekkori identitáskomponensek Erikson elmélete alapján:* | *Meseválasztások:* | *A mesékhez kapcsolható személyiségfejlődési tartalmak:* |
|---|---|---|---|
| Fejlődési potenciál | | A három kismalac | fejlődési igény |
| Kötődés, bizalom, intimitás | *0-1 éves kor:* bizalom | A kecskegidák | biztonság |
| Autonómia, kontrollképeség | *1-3 éves kor:* autonómia | A kis gömböc | önállóság |
| Kezdeményezés | *óvodáskor:* kezdeményezés | A Szélike királykisasszony Zöld Péter | célvezéreltség, |
| Teljesítményvágy, teljesítménymotiváció, elfogadási igény, önbizalom | *kisiskoláskor:* teljesítmény, kompetencia | A szorgalmas és a rest lány | teljesítményigény, sikerélmény |

**1. tábláza:** *Kora gyermekkori személyiségfejlődési pszichikus tartalmak és a hozzájuk társítható mesék*

A népmesékhez kapcsolódást a gyerekek vizuális alkotásokkal erősíthetik, amelyek jól követhetően árulkodnak a mese személyiségfejlődési, lélektani hatásáról (Unger, 2020).

Óvodáskorban mindenekelőtt a gyerekek önálló kezdeményezésének, célirányos tevékenységvégzésének kell érvényesülni, amihez az óvodai foglalkozások, a különböző tevékenységek, az óvodai napirend eseményei járulhatnak hozzá. Az ebben az időszakban megszerzett identitástartalmak, tapasztalatok és kialakult képességek biztosíthatják a következő életszakasz, nevezetesen a kisiskoláskor szervezettebb keretek között történő tanulásának a megjelenését, a hatékonyság és a kompetenciaérzés megtapasztalását, amelynek során a gyerekek értékes teljesítményeket érhetnek el és fontos pozitív érzelmeket, sikerélményeket élhetnek át.

Az óvodai csoport rövid jellemzése

A foglalkozások egy hazai óvodai csoportban zajlottak. A vegyes életkorú csoport létszáma 25 fő. A fiúk és lányok aránya kiegyenlítetlennek mondható: több a fiú mint a lány. Életkoruk alapján többségük kiscsoportos és nagycsoportos korú gyermek. A következő tanévben öt fő kezdi meg az iskolai tanulmányait, hárman pedig további egy nevelési évig az óvodában maradnak. Közülük egy fő BTMN státusszal rendelkező kisgyermek, akinek az egyéni fejlesztése heti három órában történik.

A csoportba járó gyermekek mindegyike rendezett családi háttérrel bír, nincsenek elvált, sem pedig egyedül nevelő szülők. Többségében jómódú családok gyermekei járnak a közösségbe.

A fiúk kedvelt játékai a változatos méretű és kombinálhatóságú építőkockák, míg a lányok inkább a babakonyhában szeretnek játszani, illetve szívesen rajzolnak, festenek. Mivel a csoport több, mint fele még csak 3-4 éves, gyakran használunk gyurmát, sok időt töltünk szabad mozgással, az udvaron homokozással, hintázással, csúszdázással. Rövidebb sétákra is gyakran megyünk, illetve a mese, a népmese is kiemelt szerepet kap a hétköznapokban.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkező kisgyerek rövid bemutatása

A gyermek hároméves korában került mostani óvodai csoportjába. Jelenleg nagycsoportos. Az óvodai légkört hamar megszokta, de az elvárt közösségi normákhoz nem tudott megfelelően alkalmazkodni. Kezdetektől fogva megfigyelhetők voltak a hangulatingadozásai. Viselkedése eleinte nagyon kiszámíthatatlan volt. A kortársakkal gyakran konfliktusba keveredett, akik között erőszakosan viselkedett. Most már sokat javult a viselkedése, könnyebben barátkozik, de még mindig előfordulnak magatartásszabályozási, indulatkezelési nehézségek. A felnőttekkel kapcsolatos viselkedése változó. Kedveli a pedagógusokat,

érzelmileg kötődik hozzájuk. A kérések nem mindig eredményesek nála, csak a határozott utasításokat követi megfelelően.

A neveket nehezen jegyzi meg, emlékezete elmaradást mutat. Rendkívül közlékeny, szívesen beszél, de sokszor nem az aktuális témához kapcsolódik. Figyelme könnyen elterelődik, figyelmi koncentrációja minimális. Feladattartása javulást mutat, de nem éri el az iskolába lépő társainak szintjét. Motiválható, de nem kitartó, hamar elveszti az érdeklődését. Szókincse sokat bővült. A meséket ritkán tudja végighallgatni. A feladatokat nehezebben érti meg, többször meg kell ismételni az adott instrukciót.

Játékában a konstruáló és az építő játékokat preferálja. Szerepjátékában erőszakos eseményeket jelenít meg, „fegyvereset" játszik például, vagy verekedős állatokat utánoz. Szívesen épít magának búvóhelyet. A játékok elrakásában csak többszöri felszólításra működik együtt. Nagyon igényli a pozitív visszajelzést. A kijelölt napi feladatokat igyekszik elvégezni, de folyamatos ellenőrzést kíván.

A szülők egyetértésével és az óvodai logopédus véleményének figyelembevételével a gyermek öt és fél éves korában sor került a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság kivizsgálására. A komplex pszichológiai, gyógypedagógiai és logopédiai vizsgálat, illetve később az audiológiai szakorvosi kivizsgálás eredménye alapján BTMN státuszba került.

A kijelölt fejlesztési javaslatok szerint az előző évben heti két alkalommal fejlesztőpedagógus foglalkozott vele, továbbá heti egy órában logopédus. Az idei nevelési évben pedig két alkalommal gyógypedagógiai fejlesztést és egy alkalommal logopédia fejlesztést kap. További egy alkalommal pedig Ayres-módszerű mozgásterápián is részt vesz. Mindegyik esetben kiscsoportos formában történik a fejlesztés.

**A differenciált nevelést biztosító óvodapedagógiai munka rövid ismertetése**

Az óvodapedagógusok és a szakemberek rendszeresen megbeszélik a kisgyermek fejlődésének és viselkedésének változásait. A napi óvodapedagógiai munkában integrált keretek között az egyénre szabott differenciálás elve érvényesül.

A kisgyermek szereti a csak ráirányuló figyelmet, az egyszemélyes foglalkozásokat. Igényli a külső motiválást, a visszatérő pozitív megerősítéseket. Ugyanakkor csak nagyon rövid ideig képes feladathelyzetben maradni. Kezdetektől fogva szereti a közös könyvnézegetést, az állatokról szóló képek lapozgatását, az illusztrációk megnevezését. Visszatérően kisállatokkal gyakorló játékot és szimbolikus játékot játszik. Szabadon végzett játékában kirakós játékkal is szívesen tevékenykedik. Kedveli a kézműves foglalkozásokat, a

varrást például. A vizuális alkotások is lekötik a figyelmét. Nyelvi fejlesztéséhez mondókákat és verseket ismételget, de szívesen hallgat zenét és örömmel táncol. Sor kerül a múltbeli élmények rendszeres felidézésére, valamint a meghallgatott mesékről is rendszeresen beszélget. Személyes példamutatással és a rendszeres szóbeli visszacsatolással erősítésre kerül a kortársak közötti elfogadása. Rendszeresen lehetőséget kap a kiscsoportokon belüli elfogadásra, a kooperációra, a megfogalmazott szabályok begyakorlására. Ma már egyre több alkalommal csatlakozik a közös rajzoláshoz, az asztalnál végezhető vizuális tevékenységekhez, de szívesen cserélget a gyerekekkel matricákat is. Játéka még sokszor hangos, konfliktusok adódnak, de már egyre többször képes saját magától is a megfelelőbb, kontrollált megoldás megtalálására. Az új kiscsoportos társainak szívesen segít, előfordul, hogy közreműködik náluk a játékok elrakodásában, vagy kikíséri őket a mosdóba.

**A komplex szakértői vélemény adatai**

A gyermek szakértői bizottsági véleménnyel rendelkezik, melyben a következő összegző megállapítások olvashatók: a kisgyerek kommunikatív, részben együttműködő, fokozott verbalitással kommunikál. Figyelme rendkívüli mértékben szórt. Feladatértése és feladattartása esetleges, sok külső megerősítést, magyarázatot igényel. Globális intelligenciája aktuálisan az átlagos övezetbe tartozik. Verbális megértése a határövezetbe esik. Téri-vizuális gondolkodása, valamint munkamemóriája átlagos színvonalú, míg fluid gondolkodása és feldolgozási sebessége a magas átlagos övezetbe helyezhető el.

A gyógypedagógiai vizsgálatok eredményei alapján több részképességterületen megfelelően vagy változóan, illetve bizonyos területen gyengébben teljesít. Figyelmi funkciója gyenge, könnyen terelődik. Beszéd- és mozgáskésztetése aktív. Orientációs képességei időben, térben, síkban és saját testén bizonytalanabbak. Vizuális memóriája megfelelő, de verbális memóriája gyenge kapacitású. Számolási gondolkodási területen megfelelően teljesít. Vizuomotoros koordinációs képessége életkori szinten átlagos.

A logopédiai vizsgálat eredménye alapján a beszédészlelésben és beszédmegértésben elmaradást mutat, ami nehezíti a verbális információ feldolgozását. Az akusztikus támpontok működése és azok alkalmazása gyenge színvonalú. A sorozatészlelés és reprodukálási képessége elmarad az életkori szinttől. Aktív szókincse közepes mértékű elmaradást mutat. Komplex hallás utáni szövegértése szintén elmaradást jelez, de a nyelvi szerkezetek önálló megértésében jól teljesít. További szakorvosi hallásvizsgálat indokolt.

Az összegzés megfogalmazza a kiemelt figyelemre, különleges bánásmódra való jogosultságot, a BTMN státuszt: a gyermek a diagnosztizált tünetek alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.

A törvényi szabályozás lehetősége alapján a kisgyermek fejlesztőpedagógiai ellátásra jogosult, ami a saját intézményében történhet. A javaslat heti 2 óra időkeretet határoz meg egyéni vagy kiscsoportos formában.

Az alábbi területek kiemelt fejlesztést igényelnek nála: gondolkodási funkciók fejlesztése, figyelmi funkció fejlesztése, beszédészlelés és beszédértés fejlesztése.

A határozat kimondja a kisgyermek további egy évig tartó óvodai nevelésének a szükségességét.

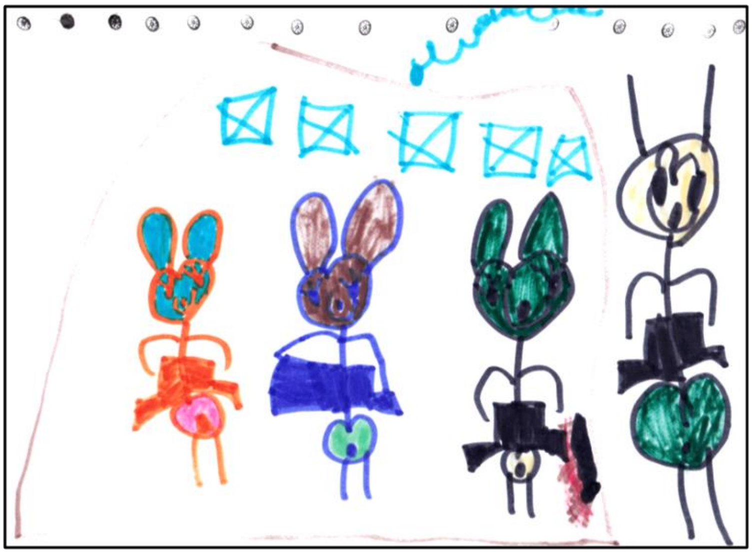
**A mesék csoportos, közös feldolgozása vizuális tevékenységekkel és beszélgetésekkel**

A személyiségfejlődést támogató pszichológiai jelentőséggel bíró tematizált népmesék feldolgozására szervezett foglalkozások 2024 február közepétől március végéig tartottak, amelyek során egy-egy hétig találkozhattak a kijelölt mesével az óvodások. A népmesék meghallgatását követően került sor mindig a rajzképek elkészítésére, amihez A4-es méretű fehér lapot és az alábbi rajzeszközöket használhatták a gyerekek: olajkréta, zsírkréta, színes ceruza, filctoll. Az elkészült munkákat előre összeállított kérdések alapján pontosítottuk. A célzottabb kérdésekhez kapcsolódóan mindig szívesen beszélgettek a kisgyerekek. A mesével való találkozást követően még további időpontokban, például különböző játékhelyzetekben szintén visszatértek a gyerekek kapcsolódó emlékei, élményei. A csoportot vezető óvodapedagógusok együttes részvételével történt a foglalkozások megtartása.

1.hét: *A három kismalac* című mese meghallgatása

Első alkalommal *A három kismalac* című klasszikus mesét hallgatták végig a gyerekek. A már megszokott időben és módon, a szőnyegen elhelyezkedve hallgatták meg a történetet. Már a cím felolvasásakor is többen jelezték, hogy ismerik és szeretik ezt a mesét. A felolvasás közben figyelmesen hallgattak, a kiscsoportosok is könnyen tudták követni a történetet, és láthatóan várták az általuk ismerős fordulatokat. A mese lezárása után megkértünk mindenkit, hogy foglaljon helyet az asztaloknál a megszokott helyén, ahol vegyesen ülnek kicsik és

nagyok. Megkértük őket, hogy képzeljék el és rajzolják le a meséből azt a részt, ami a legjobban tetszett nekik, ami a legfontosabb volt a történetből számukra. Lelkesen kezdtek bele a rajzolásba mindannyian, a nagycsoportosok és középsősök munkáján látszott a feladat pontos megértése és a jó kivitelezésre való törekvés. A kiscsoportosok közül többen megjegyezték, hogy „nem tudnak ilyet rajzolni", igyekeztünk bíztatni őket arra, hogy azt készítsék el a lehető legszebben, amit tudnak. A rajzolás után közösen meghallgattuk a gyerekek válaszait, amik a lapok hátuljára kerültek. Örültek egymás munkájának, megdicsérték társaikat. A téli, betegségekkel teli időszak miatt csupán 13 fő tudta elkészíteni a rajzát. Ezt követően a hét során többször felolvastam és előkerült spontán módon a gyermekek játékában is a mese, például egy farkas báb formájában, aki megevett több, kisebb plüssállatot is, vagy pedig a nagyobb lányok körjátékában, amikor a meséből hallott „lompos farkas fekete, minket ugyan nem kapsz be" dalt énekelve ugráltak körben.



***1. kép:*** *5 éves lány meserajza*

2.hét: *A kecskegidák* című mese meghallgatása

A mese elolvasása most is a szokásos módon zajlott, és szintén ismerős volt már a gyermekeknek. Többen videó formájában is látták már ezt a történetet. A mese valamivel hosszabb és összetettebb cselekményű volt az előzőnél, ám mindenki figyelt elmondása közben. A korábban megszokott módon, most is az asztaloknál foglaltak helyet miután meghallgatták a történetet, és szintén a számukra legkedvesebb rész lerajzolását kértük a gyerekektől az általuk választott rajzeszközök segítségével. Ez alkalommal kiscsoportosok közül többen voltak, akik nem a történethez kapcsolódó rajzot készítették el, vagy pedig nem

is szerettek volna részt venni a feladatban. Így összesen tíz rajz készülhetett el a meséről. A válaszadás folyamata most is hasonlóképpen zajlott, megnéztük egymás munkáját is. Feltűnt, hogy sokaknak a mesében megjelenő rossz karakter, a farkas volt a kedvenc szereplője. A válaszokat lejegyeztük a rajzok hátuljára, többen is azt válaszolták, hogy nem volt olyan rész, ami ne tetszett volna nekik. A hét további részében a mesét többször elolvastuk a gyerekeknek, és az előző történethez hasonlóan a kecskegidáké is beépült a játékba, valamint a korábban említett farkasbáb étrendjébe is. A gyerekek előszeretettel viselték fejbábjainkat, mindenki a farkast szerette volna választani a kisebbek közül. A nagyobbak engedtek nekik, és fogócskát játszottak, majd több szerepcsere következett.



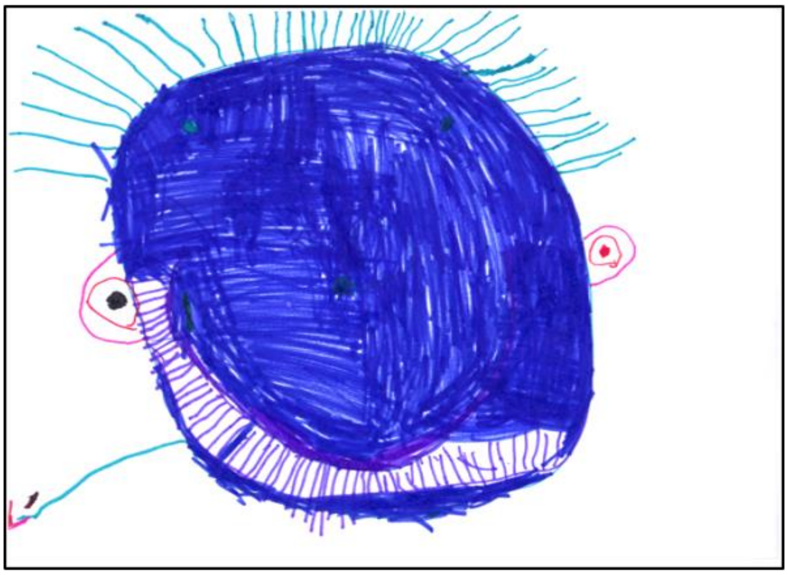
**2. kép:** *5 éves fiú meserajza*



**3. kép**: *4 éves kisfiú meserajza: „Alszik a farkas az eperfa alatt."*

3. hét: *A kisgömböc* című mese meghallgatása

*A kisgömböc* története már kevesebb gyermek számára volt ismerős, és a cím elolvasása után röviden meg is kellett beszélni velük, hogy mit is jelent ez, hogyan kell elképzelni, miből van és mire jó. A mese közben néma csendben figyeltek a gyerekek, egyrészt, mert még nem hallották a történetet, másrészt pedig többen valamelyest ijesztőnek is találhattak. A rajzolás folyamata most is hasonlóan zajlott, mint az előző két alkalommal. A nagycsoportosok közül volt olyan gyermek, aki megjegyezte, hogy már unja, hogy „mindent le kell rajzolni" és nem szeretett volna részt venni a feladatban, a kicsik közül pedig ismét volt, aki nem a feladatnak megfelelő rajzot készített a világos utasítások ellenére. Összesen 12 rajz készült a meséről. A válaszadás során többször előfordult, hogy a kisebbek nem tudták megindokolni döntésüket, vagy a tárgytól és a mesétől is eltérő válaszokat adtak. A hét folyamán a kisgömböc meséje szintén többször előkerült. A nagycsoportos fiúk például disznóölést játszottak a szőnyegen, kockából megépítették az állatot és a feldolgozás folyamatát is eljátszották.



**4. kép:** *6 éves lány meserajza: „Amikor a gömböc mindenkit megevett."*

4.hét: *A Szélike királykisasszony* című mese meghallgatása

*A Szélike királykisasszony* meséje bonyolultabb szerkezetű, több szereplőt sorakoztat fel, ezért inkább a nagycsoportos korosztály számára megfelelő olvasmány. A gyerekek most is igyekeztek türelmesen hallgatni a történetet, utána pedig közösen felelevenítettük, hogy ki szerepelt benne és milyen képességekkel bírt. A rajzolás most is a szokásos módon történt. A nagyok közül többen voltak, akik kedvetlenül álltak neki az alkotásnak, a kicsik számára pedig

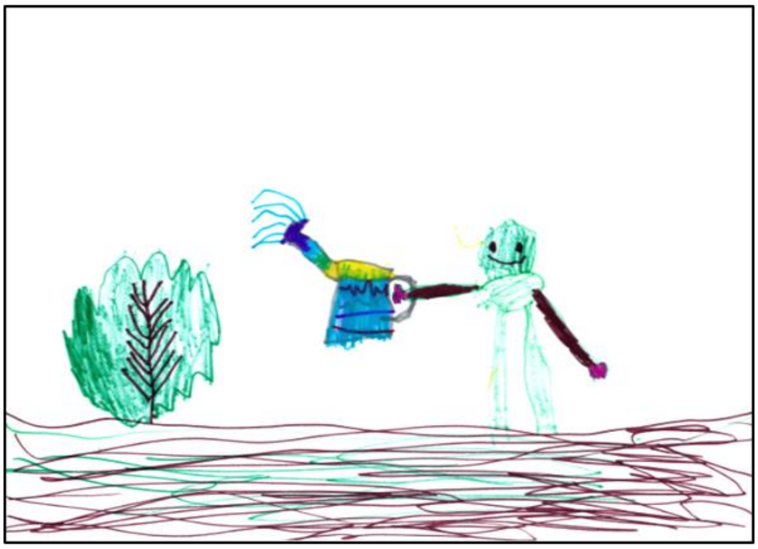
még nehezen követhető volt a történet, ezért nem mindenki rajzolta le a kedvenc részét. A válaszadásoknál is megfigyelhető volt, hogy sokszor nem a kérdésekre válaszoltak, vagy egymásnak ellentétes válaszokat adtak (pl. egyik szereplő volt a kedvence, de ő volt az is, aki nem tetszett neki). A mesében található különleges képességekkel bíró szereplők (pl. Villámgyors, Jóllátó) megfogta a gyerekek fantáziáját, róluk még napokkal később is szívesen beszéltek, játékukban is megjelentek. A fiúk kedvelt játékába, a katonás szerepjátékba is könnyen beilleszthető figurák voltak ezek. Csákót hajtogattak papírból és azzal tették színesebbé játékukat.



**5. kép:** *4 éves kislány meserajza: „A futóverseny, a király és a nézők."*

5.hét: *Zöld Péter* című népmese meghallgatása

*Zöld Péter* meséje, annak ellenére, hogy szintén a nagycsoportosok korosztályának története, jobban megragadta az egész csoportot. A magyar népmesékből ismeretes hárompróba és pozitív végkimenetel a legkisebbek számára is ismerős volt, ami élvezhetővé tette számukra is a mesét. Ezt a történetet is többen ismerték már, amit a cím olvasása után megjegyeztek. Minden korosztály szívesen hallgatta a mesét, és szép rajzok is készültek róla. A válaszokban itt is akadtak ellentmondások, illetve oda nem feltétlenül passzoló tartalmak. Mégis úgy vettem észre, hogy ez a mese jobban érdekelte őket az előzőeknél. A bújócska egyébként is az egyik legkedveltebb játékaik közé tartozik, de Zöld Péter meséje most még nagyobb bújócska-lázat váltott ki a csoportból. A hét során többször is elolvastuk, fejből elmondtuk a mesét, a gyerekek is bekapcsolódtak a történet elmondásába: sorolták a búvóhelyeket (hal szája, madár szárnya alatt, nap mögött, rózsabokorban).



***6. kép:*** *6 éves kisfiú meserajza: „Zöld Péter öntözi a rózsabokrot."*

6.hét: *A szorgalmas és a rest lány* című mese meghallgatása

Ez a mese úgyszintén a nagycsoportosok korosztályi sajátosságainak felel meg. Több kisgyermek számára ismerős volt azonban. A mese elolvasása előtt a címben szereplő fogalmakat tisztáztuk a gyerekekkel, majd szépen, kitartóan hallgatta mindenki. Elmondásuk szerint elfáradtak a sok történet hallgatása közben. Bár nem rövid a történet, mégis figyelemmel tudta kísérni a csoport nagy része. A mesehallgatás után a szokott módon történt a rajzkészítés is. A nagycsoportosok különösen szép képeket készítettek az utolsó feladatban. A rajzokat közösen megtekintettük, a válaszokat lejegyeztük.



***7. kép:*** *6 éves fiú meserajza: „A szőlőbokor és a lány."*



***8. kép:** 6 éves kisfiú meserajza: „Kutyus és a szorgalmas lány.”*

**Reflexió**

Összességében izgalmas volt a hat héten át tartó népmese-maraton. Bár a gyerekek minden nap találkozhatnak mesékkel, az alkalmazott klasszikus történetek mégis különlegesebb módon tudták megragadni a figyelmüket. Mivel sok a csoportban a fiú és a 3-4 éves korosztályhoz tartozó kisgyerek, ezért a rajzolás, a vizuális munkaformák sajnos nem a legnépszerűbb tevékenységek a mindennapokban. Így fordulhatott elő, hogy nem mindig volt kedve sokaknak bekapcsolódni a felkínált foglalkozásokba, vagy pedig voltak, akik nem pontosan hajtották végre a feladatot. Ennek ellenére eredményesnek mondható az ismétlődő tevékenységvégzés. Az elkészült vizuális munkák jól sikerültek: színesek, esztétikusak, és a kisgyerekek válaszai is többé-kevésbé adekvát módon jelentek meg. Mindez jól érzékelteti a megfelelő érzelmi involválódásukat, amely folyamatban az életkorban és képességekben eltérő kisgyerekek közös élményeket és változatos érzéseket élhettek át visszatérően.

## Felhasznált irodalom

Erikson, H. E. (1991). Az életciklus: az identitás epigenezise. In: *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 437-496.

Unger, V. (2020). A meserajz személyiség megismerési módszer alkalmazási lehetősége az óvodapedagógiai gyakorlatban. *Képzés és Gyakorlat – Traning & Practice, 18*(1-2), pp. 195-206. https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.17

Zsubrits, A. (2023). Kora gyermekkori személyiségfejlődési fordulópontokat szimbolizáló mesék. In: Pásztor, E. & Varga, L. (Szerk.). *Neveléstudományi kaleidoszkóp*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó, pp. 129-140. https://doi.org/10.35511/978-963-334-504-7-11

Wilfing Edit

# *„Az égig érő fa”. Önismereti művészetterápiás csoportfoglalkozások különleges bánásmódot igénylő korai serdülőkorban lévő fiatalok körében*

## **Bevezető**

A Katarzisz Komplex Tematikus Művészetterápia módszerével először egy sajátélményre épülő módszertani továbbképzésen találkoztam a Lelki Egészségvédő Alapítvány szervezésében. A nyolc féléves képzés után végeztem el a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar szervezésében a magyar hagyományőrzés mesepedagógiával szakterületen szakpedagógiai végzettséget adó szakirányú továbbképzést. Ezek az évek folyamatos elméleti és önismereti tanulást jelentettek számomra, folyamatos meg-megújuló kapcsolatot a belső, a külső világgal és a művészetekkel, mely katalizátora volt ennek a folyamatnak. Végzettségem szerint komplex művészeti terapeuta és gyógypedagógus vagyok, ezen a szakterületen dolgozom. Érintőlegesen a művészetekkel is folyamatos a kapcsolatom gyerekkorom óta, elsősorban a vizuális kultúrával. Most érzem először azt, hogy van egy olyan módszertani tudás, eszköz a kezemben, ami nem szétválaszt, hanem harmóniába hoz. Összerendez. Először engem és a kapcsolatomat a környezetemmel, majd a meglévő tudásomat. Azután képessé tesz folyamatos tanulásra. Mindezek után felébreszti a vágyat, hogy átadhassam másoknak is, amit megtanultam. Ebből az igényből alakult az a gyerekcsoport, melynek önismereti folyamatát ebben a tanulmányban szeretném bemutatni.

### A művészetterápia megjelenése

Az emberiség történetének kezdetén a művészet az emberi lét természetes és szerves részét képezte. Nem különült el alkotókra és befogadókra, mindenki számára hozzáférhető és alkalmazható volt. A differenciáció folyamatában kikerült a művészet ezen természetes állapotából, azonban továbbra is az élet része maradt, bizonyság erre a népművészetek. A néphagyományok mellett és azzal párhuzamosan teret kapott az önálló művészeti tevékenység, mely egyre inkább individualizálódott és nem belülről, hanem kívülről próbált hatni a közösségre. Az addig közösségeket összetartó és megtartó hitélet is a válság jeleit kezdte mutatni. A XX.-XXI. században a technikai vívmányok rohamos fejlődése következtében emberi világunk egyre személytelenebbé vált/válik. A vágyódás a természet és a művészetek iránt azonban folyamatos igénye maradt az embernek és utat tört magának. A

professzionális művészeti tevékenységek mellett jelenleg is virágkorát élik a különböző művészeti alkotóközösségek. Amikor már megbetegszik a lélek, akkor a művészet, mint terápiás/önismereti eszköz lép be a gyógyítás folyamatába.

A Katarzisz Komplex Művészetterápia módszere

A tanulmány második részében bemutatásra kerülő csoportmunkámban Antalfai Márta megalkotta „Katarzisz Komplex Művészetterápia" módszerét alkalmaztam. A sajátélményen és elméleten alapuló foglalkozások tematikusak: egyrészt az évkör ünnepeinek, másrészt a természet változásainak menetét követik. Az év, évszakok, hó, nap, napszakok archetípusainak alkotásokon keresztül való megélése segít az aktuális élethelyzet megoldásában, de az életút egyes állomásainak feldolgozásában is. Komplex egyrészt abból a szempontból, hogy a relaxáció-vers-zene feszültségoldó együtt hatásában segíti az alkotói folyamat beindulását. Más szempontból pedig egyesíti magában a jungi pszichoanalízis eredményeit a nonverbális csoportterápiák módszerével. Az alkotásokban megjelenő szimbólumok összekapcsolják a tudatost a tudattalannal, a személyest a kollektív tudattalannal, a természetet a tárgyi világgal. A gyógyulási folyamatban azon túl, hogy lehetőség nyílik a komplexusok feloldására, megindul a személyiségfejlődés dimenzióinak kiteljesedése, az individuáció folyamata: közelebb kerülünk önvalónkhoz, ezáltal lehetőséget kapunk spirituális megélésekre is. A folyamat katalizátora maga a művészet, befogadók és alkotók vagyunk egyszerre, ami kettős katarzis élményt nyújt (Antalfai, 2007a).

A művészetterápia hatásmechanizmusai

A Katarzisz Komplex Tematikus Művészetterápia hatásmechanizmusa lényegéből következően hasonlóan összetett. Megnyilvánul ventiláló hatása mind az aktuális, mind a tudattalanba zárt feszültségek felszabadítása, az alkotói folyamat flow-élmény (Csíkszentmihályi, 1997) szintű ráhangolódásakor. Katarzis élményt nyújt azáltal, hogy a relaxáció-vers-zene hatására érzések és komplexusok aktivizálódnak, melyek az alkotói folyamatban oldódnak fel. A feszültség oldódása a katarzis utáni állapotban következik be, amikor a komplexus kívülre kerül és a belső kép alkotásban ölt testet. Ezáltal egy önismereti folyamat is kezdetét veszi. A folyamat fontos része a tudatosodás, amikor a mű értelmezést nyer alkotója által. Ebben van segítségére a csoportfolyamat, a mű és a csoport „tükör" funkciója. Megjelenik az egységélmény, az önmagunkkal való egység és az együtt alkotás öröme egyaránt. Fejlődik a kreativitás, egyre szabadabban alkalmazzuk a különböző

képzőművészeti technikákat, egyre nagyobb örömet jelent az alkotás. Megjelenik a spontaneitás, az improvizáció és egyfajta spirituális, szellemi erő, melyet a természet és szakrális ünnepeink, rítusaink hívnak életre. Összekapcsolódik a horizontális a vertikális dimenzióval (Antalfai, 2007a).

Az évkör szerepe a művészetterápiában

Az évkör vezérfonala foglalkozásainknak. Segít az „itt és most" megélésében. Belehelyez a természet téri-idői koordinátáiba, modern, digitális világunkból visszatalálunk a természetbe, újból annak szerves részévé válunk. A természet változásai hozzásegítenek a változás és állandóság dinamikájának elfogadásához. Rácsodálkozhatunk a természet szépségeire, ezáltal az emberi létünk csodájára is. Szakrális ünnepeink, rítusaink megélése szintén őseink természettel kapcsolatos megtapasztalásainak gyűjteménye, a kettő együtt egy szellemi, spirituális út kezdete is.

A szimbolizáció folyamata és a szimbólumok jelentősége a művészetterápiában

Az archetípus görög eredetű szó, jelentése: kezdet, eredet, őseredeti, lenyomat. Gustav Jung pszichoanalitikus az archetípusokat a kollektív tudattalan tartalmainak tekintette. Egyszerre végtelen és véges, látható és láthatatlan, valóságos és vágyban testet öltő, pozitív és negatív irányultságú. Az archetípus, mintegy katalizátor szerepel lelki életünkben, megjelenési formája a szimbolikus kép. A szimbólumot, mint hidat kell elképzelnünk a tudatos és tudattalan tartalmak között. Összekapcsolódik benne az egyedi és az általános, a személyes az egyetemes tartalmakkal (Antalfai, 2011).

A művészeti terápia során hasonló pszichés történéseket élhetünk át, mint az álmainkban. Egyfajta pszichikai egyensúly visszaállítását. A képekben megjelenő szimbólum valóságossá, megfoghatóvá teszi az „ismeretlent", a megfoghatatlan tartalmakat, azt, ami szorongásaink, félelmeink forrása. Az archetípusok a szimbólumok által válnak hozzáférhetővé és ezáltal a tudatba integrálhatóvá. A szimbólumokkal történő gyógyítást elsősorban a nonverbális pszichoterápiák alkalmazzák, mint például a jungi aktív imagináció, a különböző művészetterápiák vagy a meseterápia (Antalfai, 2011).

A képzőművészeti technikák pszichés hatásai

A csoportfoglalkozásokon különböző képzőművészeti technikákat alkalmazunk, ezáltal segítve az önismereti folyamatot. Az egyes technikák a személyiség más-más rétegeit

mozgatják meg, ezáltal járulnak hozzá a személyiségrészek harmonizálásához és fejlődéséhez. Az akvarell elsősorban az érzelmekre hat, ezáltal az önelfogadásra. A vizes technika árad, megregulázhatatlan, még a száradás folyamatában is változik. Segíti a spontaneitást, oldó hatású, játékos, örömet adó. Kibillent a túlzott befelé fordulásból, depresszív állapotokban a külvilág felé fordít. Szorongás, erős belső kontroll, kényszeresség esetében nehéz vele megbarátkozni. A ceruza-, tus-, és krétarajz elsősorban a gondolkodó funkciót erősíti: a figyelemkoncentrációt, megfigyelési képességet, fegyelmezettséget, kitartást. A tudatosodás folyamatában a figyelemzavar-hiperaktivitás, ill. érzelmi-hangulati labilitás, mániás-depresszív állapotokra van pozitív hatással. Az agyagozás az akarati funkciókra hat. Aktivizálja a belső lelki történéseket: intuíciót, motivációt, miközben segíti a döntési helyzeteket. A legmélyebben képes megmozgatni a pszichomotóriumot. Szorongó, kényszeres és pánikbetegségben gyógyító hatású. A montázs és a kollázs technika a belső psziché és a külső környezet harmonikus egyensúlyát segíti elő. Ezáltal a szociabilitás, beilleszkedés, társas kapcsolatok folyamatában jelentős. Borderline betegekre különösen jó hatású (Antalfai, 2007b).

### A mesék szerepe a személyiség fejlődésében

Jung a személyiségfejlődést egy élethosszig tartó folyamatként definiálta. Az individuáció folyamatában a szimbólumképzés ún. alkotói ugrásokon keresztül valósul meg. Célszerű és kreatív megoldások sorozatán keresztül küzdünk meg problémáinkkal. Ezáltal a szimbólum transzcendens funkció hordozója is. A mese ősidőktől fogva létezik, a képzelet és a valóság összefonódásából. Álmaink, vágyaink, a látható és láthatatlan világ, felfedezni vágyásunk, kíváncsiságunk ölt testet benne. Mindannyian vissza tudunk emlékezni arra az érzésre, amikor nekünk meséltek. Amikor még gyerekek voltunk. Az az időszak azért is volt csodálatos, mert a meséken keresztül újraélhettük saját történetünket, mintát kaphattunk megoldási módokhoz. Átélhettük azt, hogy ami velem történik, azzal nem vagyok egyedül. A mesékben testet öltő szimbólumok a kollektív tudattalan üzenetei éppúgy, mint álmaink. Belebújhattunk az egyes szereplők bőrébe, lehettünk egyszerre tündérek, boszorkányok, királylányok, mostohák, testvérek, szerelmesek, öreganyók. Választ kaphattunk az élet „nagy" kérdéseire: hogy amit csak sejtettünk a világ abszurditásából, azt hogy is kell elképzelni? Hogy minden emberi lét alapja a folyamatos változás, átváltozás. Az örök körforgás. A jó és a rossz, az elmúlás és születés, a fény és az árnyék, a valóságos és képzeletbeli, a véges és végtelen folyamatos együttélése. Az élet rendje. A mese maga katarzis élmény. A mese beemelése a művészeti

terápiás folyamatba, a legarchaikusabb útja a megismerésnek. Önmagunk és a világ megismerésének. Visszatalálás önvalónkhoz. Az elmúlt évszázadok során a mese nemcsak a kisgyermekek életének volt természetes része, hanem a felnőttek életét is végig kísérte. A mesék cselekményein, szereplőin keresztül átélhetővé vált az újonnan felmerülő problémával való megküzdés. Az egyes fejlődési szakaszoknak beavatási rítusait készítette elő. A mesék, mondák, művészeti alkotások ma is a fantáziavilágba vezető utat jelentik, mágikus eszközök, mint például az ünnepeink, melyre mindig szüksége lesz az emberiségnek ahhoz, hogy kiszakadjon a hétköznapokból (Antalfai, 2011).

A személyiségfejlődés mélylélektani vonatkozásai

| **Mesekategóriák** | **Fejlődési szakaszok** | | **A főszereplő által képviselt manifeszt funkciók** |
|---|---|---|---|
| Testvérek | kisgyermekkor | kb. 4-7 éves kor | gondolkodó és érző |
| Okos lány | kisiskoláskor | kb. 7-11 éves kor | gondolkodó |
| Jószívű lány | korai serdülőkor | kb. 11-13 éves kor | érző |
| Mostohák | serdülőkor | kb. 13-16 éves kor | érző |
| Próbatételek | késő serdülőkor | kb. 16-19 éves kor | gondolkodó és érzékelő |
| Sárkányok | korai ifjúkor | kb. 19-22 éves kor | intuitív és érző |
| Boszorkányok | ifjúkor | kb. 22-25 éves kor | érző és érzékelő |
| Átváltozások | korai felnőttkor | kb. 25-28 éves kor | intuitív és gondolkodó |
| Párkapcsolat | fiatal felnőttkor | kb. 28-35 éves kor | érző és intuitív |

**1. táblázat:** *A személyiségfejlődési szakaszok kapcsolata a mesekategóriákkal. (Forrás: Antalfai, 2011:115.)*

Jung a személyiség négy fő pszichés funkcióját: a gondolkodó, érzékelő, érző és intuitív funkciókat határozza meg, melyek a személyiségfejlődés során más-más hangsúllyal kerülnek előtérbe. Ezek a személyiségfunkciók a fiúk és lányok esetében más-más időszakban aktivizálódnak és válnak dominánssá (Antalfai, 2013). A személyiségfejlődési szakaszok és a mesekategóriák kapcsolatát az *1. táblázat* foglalja össze.

A gyermekrajzok fejlődése és jellemzői

A rajzok tanulmányozása során sokféle információt szerezhetünk a készítőjükről. Goodenough az emberalak és az intelligencia kapcsolatát írta le. Ricci azt hangsúlyozza, hogy a gyermekrajzok visszavezethetnek bennünket a művészet ősforrásaihoz, de Cooke szerint utalhatnak fejlődési szakaszokra is. Luquet és Widlöcher a következő rajzfejlődési szakaszokat különítette el:

1. A véletlenszerű realizmus korát (3 éves korig) mozgásos öröm, funkció-öröm, firka-korszak, a beszédfejlődés „gügyögés" időszaka jellemzi.
2. A képzeleti realizmus korát (5-6 éves korig), amikor az érzelmek befolyásolják az alkotásokat, jellemzői lehetnek: a fejláb ember, az arcrajzolás, a mágikus világkép, a juxtapozíció, a transzparencia és a sémák megjelenése, valamint a szubjektív arányok dominanciája.
3. Az intellektuális realizmus korában a gyermek (8-9 éves korig) azt rajzol, amit tud, és az érzékleti realizmus, valósághűség, a színek, a részletek és a díszítettség a főbb jellemzők.
4. A vizuális realizmus korát (9-12 éves korig) szemléleti realizmus, realista ábrázolás, technikák és konvenciók igénye (12-14 éves korig) kevés rajz, írás, beszéd, sablonosság, szubkultúra (14-17 éves korig) valósághű ábrázolás, perspektíva, graffiti, testfestés, „második firka-korszak" jellemzi, valamint innentől megfigyelhető, hogy különválik az átlagos, az ügyes és a tehetséges rajzolók fejlődése (Antos, 2013).

**A különleges bánásmódot igénylő személyek csoportjai**

A 2011-es köznevelési törvény új fogalomhasználata a sajátos nevelési igényű személyek kategóriája. A megfogalmazásban sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló (SNI): „ az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszédfogyatékos, több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral, vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzd.". A kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló csoportjaiba az alábbi különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók tartoznak: a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló; a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló és a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló (BTMN) fogalmi meghatározása alapján:
*„…az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati*

*problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek."* (Nkt., 2011. CXC. 4.3.).

## Művészeti terápia a pedagógiai gyakorlatban

Az eddigi oktató-nevelő munkám során megtapasztalt fejlődési tendenciákat figyelve, úgy gondolom egyre inkább helye és létjogosultsága lesz a művészeti terápiának és egyáltalán az önismereti szemléletnek a pedagógia területén. Az utóbbi években ugrásszerűen megnőtt a különleges bánásmódot igénylő gyermekek száma. A hagyományos pedagógiai módszerek gyakran nem elégségesek az ellátásukhoz. A művészet az a dimenzió, ahol minden gyermek egyenlő eséllyel meg tud nyilvánulni. Ezen túlmenően úgy gondolom, hogy mindenkit megillet, hogy élete természetes része legyen újból a mese, a képzőművészet, a tánc, a zene. Mert a művészet nemcsak gyógyít, hanem felemel, megtart. Méltók leszünk magunkhoz.

## Az önismereti művészetterápiás csoportfoglalkozás bemutatása

### A csoport szerveződése, a csoportmunka menete

A pedagógiai szakszolgálati intézménynél létrejött önismereti csoportba szülői kezdeményezés alapján, kollégák ajánlása alapján és a szakértői vélemény javaslata alapján kerültek be részt vevők. A csoport tagjai különleges bánásmódot igénylő fiatalok, BTMN vagy SNI diagnózissal rendelkeztek.

A csoport irányítása páros csoportvezetéssel történt. A csoport 6 fővel indult el, a résztvevők kora 10-14 év volt. A találkozásokra tanévbe ágyazottan kéthetente került sor.
A foglalkozások tartalma tematikusan illeszkedett az évkör változásaihoz, ünnepekhez, szokásokhoz. Az alkalmazott módszerek jól illeszkedtek a fiatalok életkori sajátosságához. A csoportfoglalkozások alkalmával sokféle képzőművészeti technika kipróbálására nyílt lehetőség. Mese- és hangterápiás eszközök kerültek előtérbe. Az elkészült alkotásokat mindig megbeszéltük, ezzel fejlesztve az önreflexivitást.

### A tematikus foglalkozássor kiinduló bemutatása

Egy kb. féléves önismereti csoportmunka folyamatában van jelen ez a foglalkozássor. Hat alkalommal dolgozunk fel meséket.

Figyelembe véve a fokozatosság elvét, korábban a gyerekek képessé váltak már különböző alkotások létrehozására. Megismerték a csoportban élés biztonságos kereteit, megtapasztalták

a csoportos foglakozások ívét, van már saját élményük a csoportról, képesek érzéseiket, gondolataikat életkori szinten szavakba önteni. Egy-egy foglalkozás másfél óráig tart.

Az évkörnek megfelelően aktuális dekorációt készítenek a gyerekek művészeti eszközökkel, anyagokkal: akvarell festék, porpasztell kréta, olajpasztell kréta, színesceruza, agyag, színes újságok, olló, ragasztó, ecsetfilc, termések, nővények, rajzlapok, ecsetek, hangkeltő eszközök, hangszerek. A foglalkozás menete: *Nyitókör – Mesefeldolgozás – Alkotás – Megbeszélés – Címadás – Zárókör.*

Az önismereti folyamat célja

A személyiségfejlődés aktuális szakaszaihoz való organikus illeszkedés, figyelembe véve a gyermekek bio-pszicho-szociális fejlődésmenetét, tekintettel az egyéni sajátosságokra. A személyiség harmonizálása, az alkotói folyamat általi kiteljesedés, tudatosodás. Az önismereti folyamat során várhatóan fejlődik a gyermekek kreativitása, önbizalma, viselkedési és tanulási nehézségeik enyhülnek.

**Az önismereti folyamat részletes tematikája**

1. *Alkalom:*

Bak hava. Meghatározó eleme a föld. Az emberi életúton a fogantatástól a megszületésen át a 6. hétig tart. Ez a gyermek bepólyált állapota. A gyermek kötésben, egységben, zártságban van. Egységben az anyával, egységben a kozmikus ritmussal. Innen indul az anyagban való létezés felé. A január az erőgyűjtés időszaka, belső készülődés az új életre. A várakozás ideje. Ebben az időszakban az értelem a meghatározó lelki funkció. A világ szerkezete, váza mutatkozik meg, a struktúra. Az ember és mese kapcsolata. Mesék kapcsolódása a csoportfolyamathoz. Beszélgetés az ünnepről, az újévről. Karácsonyi ünnepkör feldolgozása mese és alkotás keretében. Motivációként alkalmazott asztali díszek: kövek, kagylók, kristályok.

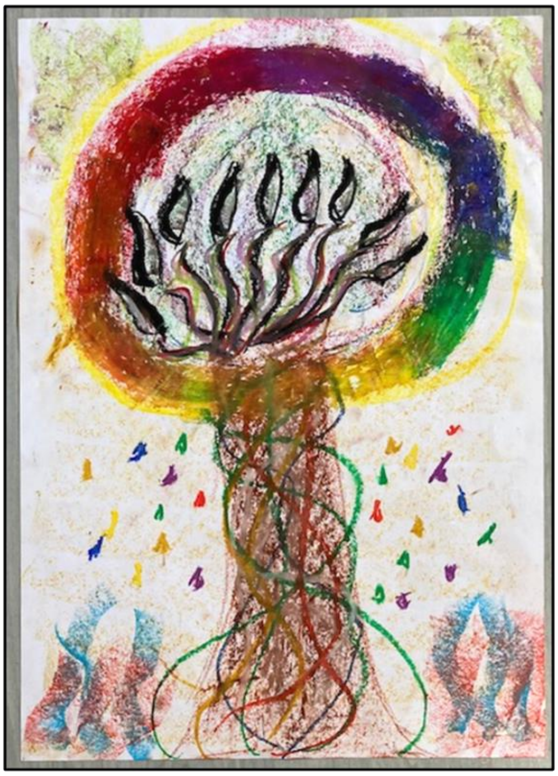
*Nyitókör. Elmélet:* Január szimbolikája. *Alkotást felvezető téma:* A tél jelentősége lelki életünkben, január lelki tartalma és archetípusa. Befelé fordulás, elcsendesedés, a belső fény, a belső út megtalálása. A karácsonyi ünnep csodája bennünk. *Ráhangolódás:* kapcsolatunk a mesékkel, meseélményeink, kedvenc mese. *Sajátélmény:* Elcsendesedés, „bekuckózás", „Az égig érő fa" című mese meghallgatása, majd a keletkezett belső kép feldolgozása olajpasztellel. *Címadás* az elkészült alkotásoknak, *beszélgetés* az alkotásokról. *Zárókör.* Az elkészült alkotások az első *6 képen* láthatók.

Antalfai Márta szerint (2016) ez az időszak az esztendő körében a december és január fordulópontja, amit a Nyilas és Bak csillagkép képvisel. A fogantatással a formátlanság világát a forma világa váltja fel. Spirituális és asztrálmítoszi megközelítés alapján az „én” és a lélek megszületik. Az újszülött még „báb” állapotban van: baba, buba, bölcső. „A leszületéssel” azonban a fönt és a bent helyett lent és kint lesz. Megtörténik a kiáradás a Teremtőből. Az egységet az anya idézi meg. Életében először marad egyedül. Ám amikor magánya már-már elviselhetetlen: újra elérhetővé válik az édesanya. Mindez már más élményt jelent, de ugyanúgy a kisgyermek hozzábújhat az édesanyához és biztonságban érezheti magát.





***1-2. kép:*** *Címe:„Jó famászást!”*





***3.-4. kép:*** *Cím:„Örök küzdelem”. „Az új világ”*





***5-6. kép:*** *Cím nélkül*

2. *Alkalom:*

Vízöntő hava. Meghatározó eleme a levegő. Az emberi életúton a 6. héttől a 3 és fél éves korig tart. Megmoccan az élet a fákban, növényekben. Az élet első mozdulásai. A januári keménység, kötöttség engedni kezd, „lélegezni" kezd a föld. Fagy és enyhület váltakozik. A sár, a rendezetlenség, kuszaság, amelyben elindul a mozgás, de még céltalanul. A belső energiák, akaraterő moccanása jellemző a lélekre. Az igazi, célratörő aktivitás még várat magára. Motivációt jelentő asztali díszek: különböző színű kendők.

*Nyitókör*. *Elmélet:* Elindulunk belülről kifelé. A sötétből a fény felé, a szellemi világból a testi, anyagi világba. A mindenségből már kiszakadt a gyermek, de az anyával még egységben él. Még nincs én-tudat, egyéniség. Határtalanság jellemzi. *Alkotást felvezető téma:* Farsang. A rend felbomlása. Maszk és álarc. *Ráhangolódás:* Hangszerek kiválasztása, megszólaltatása. *Sajátélmény:* Elcsendesedés, „bekuckózás", „A szerencse fia" című mese meghallgatása, közben hangszerekkel, hangkeltő eszközökkel való kísérése. A keletkezett belső kép feldolgozása montázskészítéssel *(7-12. kép)*. *Címadás* az elkészült alkotásoknak, *beszélgetés* az alkotásokról. *Zárókör*.

Antalfai Márta szerint (2016) ez az időszak a február hónapra esik, amit a Vízöntő csillagkép is jelképez. Ez a periódus a személy belső fejlődéséről szól.




***7-12. kép:*** *Cím nélkül*

3. *Alkalom:*

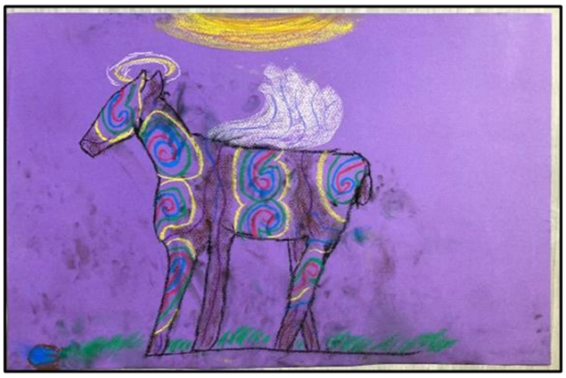
Halak hava. Meghatározó eleme a víz. Női, anyai közeg. Kettős szimbólum: pusztulás és születés együtt van ebben a vizes közegben. A új születésének mindig feltétele a régi pusztulása, elengedése. Az emberi élet útján a 3 és fél éves kortól a 7 éves korig terjedő időszak. Motivációként alkalmazott asztali díszek: tavaszi virágok.

*Nyitókör*. *Elmélet:* Elindul a kognitív és az érzelmi rész differenciálódása. *Alkotást felvezető téma:* Óvodáskori emlékek. *Ráhangolódás:* Beszélgetés a testvérről, testvérekről. *Sajátélmény:* Elcsendesedés, „bekuckózás", „A szép Cerceruska" című mese meghallgatása, majd a keletkezett belső kép feldolgozása porpasztellel *(13-17. kép)*. *Címadás* az elkészült alkotásoknak, *beszélgetés* az alkotásokról. *Zárókör*.

Antalfai Márta megállapításában (2016) óvodáskorban a gyermek képes eltávoldni édesanyjától és önálló tevékenységeket végezni. Ébredő öntudata a játékban és a kommunikációban nyilvánul meg legkifejezettebben. Önkontroll funkcióinak érettsége megfelelően szabályozza viselkedését. Érzelmi, akarati és kognitív funkcióinak a fejlődése felgyorsul és hatékonyan differenciálódik.




***13-14. kép:*** *„Az életmentő létra". „Az átalakulás mestersége"*

***15-16. kép:*** *„Ma nem vadászunk". „Az angyal"*



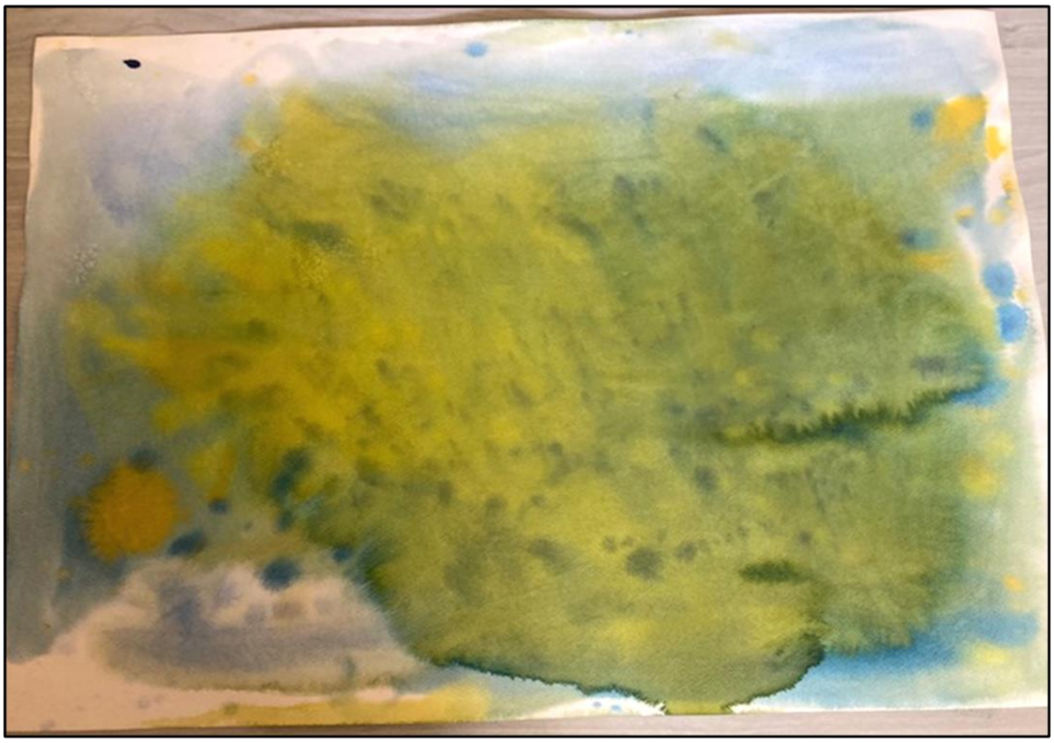
***17. kép**: Cím nélkül*

*4. Alkalom:*

A víz elem szimbolikája. Érzelmek, indulatkezelés. Éntudat, énhatárok. Animus és anima. Motivációul alkalmazott asztali díszek: tavaszi virágok.

*Nyitókör*. *Elmélet:* Március archetípusa. A személyes identitás kiépülésének tanulási időszaka. *Alkotást felvezető téma:* Szóasszociációs játék: víz. *Ráhangolódás:* hétköznapi tárgyakkal való hangkeltés, a víz „megszólaltatása". *Sajátélmény:* Elcsendesedés, „bekuckózás", *„A kék meg a sárga"* című mese meghallgatása, majd a keletkezett belső kép feldolgozása akvarellfestéssel *(18-19.kép)* (Klasszikus zene: Handel: Vízizene.) Páros alkotás. *Címadás* az elkészült alkotásoknak, *beszélgetés* a művekről. *Zárókör*.

Az ember *„…a hagyomány szerint 'Isten tenyerén' él, azaz benne él egy szimbólumrendszerben, ami ábrázolásában, fantáziájában, képzeletében mind megmutatkozik. Olyan benne a formálódó élet, mint a 'feszülő csíra', vagy 'pattanni készülő rügy', őrzi magvában az archaikus mintákat."* (Molnár V., 1998:49). Ebben az időszakban a személy erősségei közé tartozik az intuíció és vele párhuzamosan a környezete iránti érdeklődés. Ugyanakkor a külvilágban még bizonytalan énje gyenge, hangulata nagyon változékony (Antalfai, 2016).



***18. kép:*** *Címe:„Béka”*



***19. kép****: Cím nélkül*

*5.Alkalom:*

Kos hava. Meghatározó eleme a tűz. Kivirul a természet. Egyre nagyobb ereje van a Napnak, fény, ragyogás tölti be a világot. Új energiák, erők kelnek életre bennünk. Megszületik az akarat, a tettvágy, a kedv. Akaraterő, a cselekvőképesség, önérvényesítés képessége. Szabályok, határok. A életúton a hét éves kortól a tíz-tizenegy éves korig tartó időszak. *Motivációul alkalmazott asztali díszek:* tavaszi virágok.

*Nyitókör*. *Elmélet:* A gyermek szellemi ébredésének ideje, az anyagi világból való kilépésé. Az öntudat, az akarat fejlődésének korszaka, a férfiasság és nőiesség határozott megmutatkozásáé. *Alkotást felvezető téma:* iskolai tanulás, sikerek és kudarcok. *Ráhangolódás:* ismerkedés az agyaggal. *Sajátélmény:* Elcsendesedés, „bekuckózás", *„Az okos lány"* című népmese meghallgatása, majd a keletkezett belső kép feldolgozása agyaggal *(20-23. kép)*. *Címadás* az elkészült alkotásoknak és *beszélgetés* az alkotásokról. *Zárókör*.

Antalfai Márta szerint (2016) a 7 és 11 éves kor közötti életszakasz április havával és a Kos időszakával analóg. A szellemi ébredés során az anyagi világból való kilépés jelenik meg, amit hirtelen fellépő lelkesedés, kezdeményezés, valamint „férfias erő" jellemez. A lélek kikerül az Anya („Földanya") köréből, és a Fény felé törekszik. Ezt az időszakot nagyfokú életöröm jellemzi. Az egyéniség kibontakozását a mindenhatónak vélt Apa képe segíti.



***20 -21. kép:** „Kismadár"*

***22. kép:*** *„Mesebeli király”* ***23. kép:****„Az életre kelt fa”*

***6.*** *Alkalom:*

A Húsvét misztériuma. Böjt. Átváltozás. A tűz elem, mint a változás katalizátora. *Motivációul alkalmazott asztali díszek:* húsvéti dekoráció. *Nyitókör*. *Elmélet:* Húsvéti ünnepkör, szokások, hagyományok. *Alkotást felvezető téma:* A teljesség témaköre. Mandala mint szimbólum. Rózsaablak. *Ráhangolódás:* Mi található a természetben, ami gömb alakú? Szóasszociációs játék. *Sajátélmény:* Gömb alkotása agyagból *(24. kép)*. Az elkészült gömbök körbeadása csukott szemmel. *Címadás* az elkészült alkotásoknak, *beszélgetés* az alkotásokról. *Zárókör.*

Antalfai szerint (2016) a Kos havában az anyag élővé válik. A megszületett életet azonban „meg kell váltani” az anyagiasság bűnétől, amit Jézus Krisztus kereszthalála jelképez, és ami végső soron az ember erkölcsi megtisztulását idézheti elő.



***24. kép**: Cím nélkül*

Az önismereti folyamat menete

A fél éve működő művészeti önismereti csoport tematikájába illesztettem be a meséket. A foglalkozások felépítése nem változott. Abból indultam ki, hogy a „Katarzisz komplex művészetterápia" módszere a relaxáció-vers-zene hármasával segíti a ráhangolódást az alkotói folyamatra. A saját élményű meseterápiás önismereti foglalkozásokon megtapasztaltam már, hogy a ráhangolódás és feldolgozás eszköze lehet maga a mese. Ezt az utat követtem most is, természetesen egyeztettem csoportvezető társammal. A mesehallgatás után saját tempónkban visszaérkeztünk és csendben elkezdtünk alkotni. Törekedtünk a csendes elmélyülésre, hogy a fókusz a mese körében maradhasson.

Boldizsár Ildikó szerint *„Annak ellenére, hogy a mese évszázadokon keresztül a felnőttek számára volt kiemelkedő jelentőségű, tudásközvetítő bölcseleti anyag, a mesemondók nem válogatták meg hallgatóságukat. A közösség egészének meséltek, melynek tagjai voltak a gyerekek és a fiatalok is, akik felnőtté válásuk kezdetére rendelkeztek a történetekből leszűrhető tudással, tapasztalatokkal. Tudták a helyüket a világban, tisztában voltak életfeladataikkal, megtanultak szót érteni szűkebb és tágabb környezetükkel, érzékelték világ láthatatlan lakóit, és kialakult bennük az együttérzés minden élő iránt. A meséknek és a*

*közösség megtartó erejének, kísérő figyelmének köszönhetően szilárd erkölcsi tartással rendelkeztek, és készen álltak arra, hogy családot alapítsanak."* (Boldizsár, 2010:317).

Ez volt a kiindulópont számomra. Meglepő módon nem az óvodás és kisiskolás korosztályt szerettem volna elérni, hanem pont a kora serdülőkor jelentett számomra kihívást. Teljesen más élmény mesét mondani, hallgatni és feldolgozni a különböző életkorokban, kiváltképpen felnőttkorban. Megnyugtató volt tapasztalni a gyerekek nyitottságát, a mese el- és befogadását. A foglalkozások kezdetén és végén is biztosítottak minket arról, hogy jól érzik magukat ebben. Egyre bátrabban nyúltunk a mesékhez. Folyamatosan konzultáltam csoportvezető társammal is.

A mese mint a művészetterápiás foglalkozás szerves része

Elsősorban népmeséket választottam az egyes foglalkozásokhoz, Benedek Elek gyűjtéséből. A tiszta, archaikus forrás miatt. Hogyan került be mégis Lázár Ervin, és miért pont „A kék meg a sárga" című meséje? Azért választottam be Lázár Ervin meséjét is, mert számomra az ő meséi ugyanolyan archaikusak, mint a népmeséink, ugyanakkor maiak is egyszerre. Egy varázslatos képzeletbeli világba repítenek, ugyanakkor tudjuk, hogy minden sora rólunk szól. Aktualitása, frissessége töretlen és folyamatos, egyetemes tudást rejt. Humora, életszeretete, humánuma páratlan. „A kék meg a sárga" meseválasztással próbáltam rásegíteni a művészetterápia gyógyító folyamataira. A csoportdinamikára, egymásra való odafigyelése erősítésére. Szimbolikus módon találkoztak a gyerekek a szocializáció folyamatának megküzdésével, egymás és önmaguk elfogadásával, barátság, emberi kapcsolatok, önérdek-érvényesítés témájával. Tükör. Példa arra, hogy két eltérő minőség találkozásából hogyan születhet, akár egy magasabb síkon egy harmadik. Ráadásul egy kisfiú ecsetjéről! A foglalkozásokon pedig azt is megtapasztalhattuk, hogy nemcsak a kék, meg a sárga, hanem még a harmadik alapszín találkozásából további színek bomlanak ki, akár a szivárvány minden színében. A jelentőségét a folyamatnak abban látom, hogy tárgyi tudáshoz juthatnak a gyerekek, felfedezéseket tehetnek a különböző tudományokban, mint például irodalom, zene, fizika, nyelvtan, történelem, építészet, művészettörténet, néprajzi hagyományok, vallás, stb. cselekvéseken és élményeken keresztül. Olyan sokat hallunk és beszélünk a kompetenciaalapú oktatásról, de vajon szeretnek-e a gyerekeink iskolába járni? Vannak-e sikerélményeik? Képesek-e tanulni ebben a rohanó világban?

Az önismereti út hatása a csoportfolyamatokra

A csoportbéli megfigyeléseim és tapasztalásaim során főleg a kisiskolás korra jellemző „Okos lány-komplexus" (Antalfai, 2011) jelentette a fő problémakört. A lányoknál jellemzően a gondolkodó, a fiúknál az érzékelő funkció előtérbe kerülésével. (Antalfai, 2011) Mivel a fiúk meghatározóan többségben voltak, ez eleve hatással volt a csoportfolyamatokra. A terápiás folyamatban egyre inkább megmutatkoztak azok a problémák, amikkel a gyerekek és családjaik küzdöttek. A lányok inkább a teljesítményszorongással, a fiúk inkább figyelemzavarral, részképesség problémával, hiperaktivitással. A kora serdülőkorra jellemző „Jószívű lány-komplexus" (Antalfai, 2011) az évkörhöz kapcsolódóan a következő alkalmakon kerül megismerésre és feldolgozásra. Az önismereti folyamat során javuló tendenciát mutattak a viselkedésbeli és a szorongásos zavarok. Ez egyértelműen a személyiség harmonizálására utal: a mozgékonyabbak lecsendesedtek, a bátortalanabbak megtalálták saját hangjukat. Alkotásaik harmonikusabb, színesebb képet mutattak. A kezdeti kapkodásból egyre huzamosabb ideig tudtak bennmaradni az alkotói folyamatban. Tudták értékelni egymás és saját alkotásaikat is. A külső kontroll elkezdett belső kontrollá átalakulni. Tudtak örülni annak, amit a két kezükkel alkottak. Ez azért is jelentős, mert az a tapasztalat, főleg felnőttkorban, hogy terápiás folyamatokban a nők könnyebben bevonhatók, mint a férfiak. Itt viszont többségében kora serdülőkorú fiúk tapasztalhatták meg az önismereti folyamat jótékony hatását. Az erősebbik nem lelkével való törődés mindannyiunk javát szolgálhatja, a mentális higiénia szemlélet változását segíthetné elő.

Az önismereti hatás megnyilvánulása az egyes alkotások tükrében

A terápia hatása már a kérésem nyomán megmutatkozott. Azzal, hogy a gyerekek egyből bizalmat szavaztak a meséknek. Amikor elkezdték mesélni kisgyermekkori élményeiket a mesékről. Volt, akinek a mese ennyi idősen is szerves része az életének: saját meséket ír. Volt, akit visszarepítettek a mesék a kisgyermekkor biztonságos ölébe. A mesehallgatás során elcsendesedtek, átszellemülten hallgatták. A terápiás hatás megnyilvánulását összességében szerettem volna bemutatni. Azt, hogy honnan indultunk és hová sikerült eljutni a hat alkalom végére. A gyerekek alkotásait fotón keresztül mutattam be, ahol sikerült címet adni is, ott a gyerekek saját érzései, gondolatai fogalmazódnak meg.

**Reflexió**

Visszajelzés a csoportból

A visszajelzések alapján tudunk leggyakrabban következtetni egy terápiás folyamat hatásáról. Számomra a gyerekek viselkedésének változása volt a legszembetűnőbb visszajelzés. Leginkább nem is a terápia idején, hanem a nyitó és zárókör meghitt beszélgetései, valamint az alkotások megbeszélése, a tudatosodási folyamat során. Mindig rá kell jönnöm újra és újra, hogy a gyerek mindig tudja, hogy mit akar, és mire van szüksége a jóllétéhez. Ha hagyjuk. Ide kívánkozik Molnár V. József gondolata az „Ég és föld ölelésében" című munkájából: „A kisgyermek soha nem rajzol fölöslegesen, fölöslegeset, „csak úgy", oka kell legyen a firkáján a formának és a színnek is." Ezt csendesen csak annyival egészíteném ki, hogy szerintem a felnőtt sem… .

Szülői konzultáció

Az önismereti folyamatot mindig megelőzi egy egyórás szülői konzultáció a csoprtvezetőkkel. Ilyenkor ismertetjük a foglalkozások menetét, a kereteket, felhasznált eszközöket, eddigi tapasztalatainkat. Kérjük a szülők segítségét abban, hogy mire figyeljünk gyermekükkel kapcsolatban. Felajánlunk egyéb konzultációs alkalmakat is, majd tanév végi záráskor várjuk a szülőket is egy közös kiállításra, megbeszélésre.

Csoportvezetői reflexió

Régóta készültem és vártam arra, hogy ötvözhessem a művészeti önismereti folyamatokat mesékkel. Örömmel és izgatottsággal vegyes várakozás volt. Elméleti megközelítésben összeért az évkör , a fejlődéslélektani szakaszok, a képzőművészeti technikák és az ezekhez illeszkedő aktuális mese együttese.

Jelenlegi tapasztalatom, hogy egyre több a beilleszkedési, magatartási és tanulási zavarral küzdő gyermekek aránya. Egyre nagyobb a feladat is a problémával való megküzdésben. Szülőnek, pedagógusnak, segítő szakembernek egyaránt, de leginkább a gyermeknek. Emelné fel a karját, hogy segítsetek. Amiben nagyon bíztam, hogy átsegít a nehézségeken az a módszer és maga a mese, mint élő organizmus. A Katarzisz Komplex Művészetterápia módszere. Néha embert próbáló feladatnak tűnik egyben tartani a csoportot, de mindig a módszer segít át a nehézségeken. Nekem csak annyi volt a szerepem, hogy próbáltan egyre tudatosabban alkalmazni. Az ő alkotásaik számomra a sikerek ellenére segélykiáltások. Ezért

reménykedem abban, hogy lesz folytatás. Úgy gondolom, hogy az igazi megoldás a team munka, melyben többféle szakember dolgozik együtt és a gyerek, a család a főszereplő. Most is azt éreztem, mint már oly gyakran, hogy a gyereket nem kell „megjavítani”, úgy jó, ahogy van. Néha, nekünk, felnőtteknek kéne tükörbe nézni, amit a gyerekek tartanak nekünk. Én tartozom köszönettel a gyerekeknek és szüleiknek, valamint csoportvezető társam segítő odafigyelésének, hogy létrejöhetett ez a mesés csoport, mert számomra legalább akkora élmény volt. Szívet melengető.

**Felhasznált irodalom**

Antalfai, M. (2007a). Katarzis-élményre épülő tematikus művészet-pszichoterápia. In: Demetrovics, Zs., Kökönyei, Gy. & Oláh, A. (Szerk.). *Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig*. Budapest: Trefort Kiadó, pp. 356-383.

Antalfai, M. (2007b). Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészet-pszichoterápiával: a módszer ismertetése. *Psychiatria Hungarica, 22*(4), pp. 276-299.

Antalfai, M. (2011). *A női lélek útja mondákban és mesékben.* Budapest: Wesley János Lelkészképző Főiskola.

Antalfai, M. (2013). *Személyiségfejlődés mélylélektani és analitikus pszichológiai nézőpontból.* Előadások. Budapest: Wesley János Lelkészképző Főiskola.

Antalfai, M. (2016). *Alkotás és kibontakozás – A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata.* Budapest: Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány.

Antos, Zs. (2013). *Dinamikus rajzvizsgálat és pszichodiagnosztika.* Előadásvázlat. Budapest: KTM Főiskola.

Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban.* Budapest: Magvető Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.

Csíkszentmihályi, M. (1997). *FLOW – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Molnár, V. J. (1998). *Ég és föld ölelésében – Tanulmányok a gyermekvilágról.* Örökség könyvműhely.

Felhasznált szabályozó dokumentumok

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV

Autizmus Információs Portál (2012). A Köznevelési Törvény új fogalomhasználata az SNI-ről.https://auti.hu/erdekkepviselet/jogszabalyok/339-a-koeznevelesi-toerveny-uj-fogalomhasznalata-az-sni-rl

A mesék digitális forrása:
https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/az-egigero-fa
http://mesebazis.com/szerencse-fia/
https://egyszervolt.hu/estimese/benedek-elek-szep-cerceruska-i-20220329.html
https://egyszervolt.hu/estimese/benedek-elek-szep-cerceruska-ii-20220330.html
http://www.operencia.com/lazar-ervin-a-kek-meg-a-sarga/
https://www.nepmese.hu/index.php/mesetar/mesek/az-okos-leany

Zsubrits Attila

# *Esetismertetés: Egy magatartási nehézséggel küzdő kisgyermek egyéni nevelési tanácsadás keretében megvalósult ellátása.*

## Az esetválasztás indoklása

A pedagógiai szakszolgálati egyéni pszichológiai nevelési tanácsadási ellátásba alapvetően kétféle módon jelentkezhetnek a szülők: vagy a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság javaslatára, vagy pedig közvetlenül szakszolgálati bejelentkezéssel. A mostani esetbemutatásban az iskolakezdés előtt álló, hatéves korú kisgyerek az első módon jutott el a tanácsadásra.

Az egyéni tanácsadás folyamatában Erik Erikson által meghatározott fejlődési szakaszokat és perszonális konfliktustartalmakat vehetjük figyelembe (K. Viszket & Mogyorósy, 2019). Erik Erikson (1991) pszichoszociális fejlődési elmélete alapján az érintett kisgyermekre az óvodáskorban jelentkező nagyobb lélektani személyiségfejlődési konfliktushelyzet vonatkozik, amely életkori helyzetnek a kedvező megoldásával az egyén megszerezheti a kitűzött célok elérésének magabiztosabb szándékérvényesítési képességét, valamint a kezdeményezés és kompetencia készségét. Erikson mindezt úgy fogalmazta meg, hogy az óvodás korú gyermekre jellemző *„kezdeményezés szakaszának ... az a nyilvánvaló hozadéka a későbbi identitásfejlődés szempontjából, hogy a gyermek kezdeményezőkészségét felszabadítja, és céltudatosságát olyan felnőttfeladatok felé fordítja, amelyek képességeinek kiteljesedését ígérik… Erre készít fel az a szilárdan megalapozott, állandóan növekvő, bűntudattal el nem tántorítható meggyőződés, hogy az vagyok, aminek el tudom képzelni magamat.”* (Erikson, 1991:473).

A megállapított szakértői bizottsági vélemény szerint az érintett kisgyerek pszichológiai támogatást igényelt az iskolakezdéshez, a rá váró iskolai feladatok eredményesebb megoldásához.

A pszichológiai ellátásra vonatkozó javaslatokban a szülőktől történő függetlenedés, az önállósodás, az önálló kezdeményezés fokozása, az önbizalom erősítése, bátorítás, a feladathelyzetekhez kapcsolódó biztonságérzet növelése szerepelt. A javaslat az egyéni tanácsadási formát jelölte ki, vagyis aktuálisan sem csoportterápiás, sem pedig más klinikai pszichológiai beavatkozás nem tűnt indokoltnak.

Az itt olvasható esetbemutatás tartalmát, a tanácsadási segítségnyújtásban megfigyelhető változások leírását a tanácsadást folytató szakember nézőpontja és a szülőtől érkező visszajelzések formálták alapvetően.

**A megvalósult tanácsadási folyamat menete**

A tanácsadás menete hét alkalomból állt. A tanácsadás fókusza tehát az óvodás korú kisgyerek kezdeményezőkészségének, elképzelési törekvéseinek facilitálása volt. Mindez alapvetően a fő tevékenységvégzésben kijelölt tematizált klasszikus magyar népmesék meghallgatásához kapcsolódó vizuális tevékenységek létrehozását jelentette a kisgyermek foglalkozásokon való érdeklődő, aktív részvételével (Zsubrits, 2023).

A teljes nevelési tanácsadási folyamat a szülőkonzultációval kezdődött, majd a kisgyermekkel történő foglalkozásokkal folytatódott, és végül a szülővel való lezáró megbeszéléssel fejeződött be. A gyermekkel végzett tevékenységek, az egyes foglalkozások tartalma a kisgyermek önállóságának és kezdeményezésének mértékéhez, annak változásához mindig megfelelően illeszkedett.

Szülői exploráció

A szülővel történt első találkozás biztosította a gyermek aktuális helyzetének megismerését. Ezt a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottsági vélemény adatai (anamnézis, korábbi exploráció, komplex pszichológiai, gyógypedagógiai és logopédiai vizsgálati adatok) és az óvodai pedagógiai jellemzés információi, valamint a szülő kikérdezésének eredménye segítette.

Az exploráció középpontjában az óvodás korú gyermek személyiségfejlődési feladatához szorosan kapcsolódóan az adott kisgyermek otthoni viselkedése, önállósága, kezdeményezése, tevékenységei, a szülő-gyermek kapcsolata és az érzelmi megnyilvánulások szerepeltek. A kisgyermek aktuális jellemzését segítette a Képességek és nehézségek kérdőív szülői változatának kitöltése, kiértékelése.

Az első alkalommal a szülő részletes tájákoztatást kapott a gyermekkel történő foglalkozások menetéről és a sorra kerülő tevékenységek tartalmáról, valamint a tanácsadási folyamat idejében az otthoni szülői támogatási feladatokról.

Az eset részletes bemutatása

A kisgyerek az óvoda és a szülő együttes kérésére került a pedagógiai szakszolgálat járási szintű szakértői bizottságához, majd azt követően az egyéni pszichológiai tanácsadásra. Az óvoda elsősorban az iskolakezdéshez kérte a komplex vizsgálatot, amelynek eredménye végül a tanintézményben logopédiai és fejlesztőpedagógiai beavatkozást javasolt, valamint a szülő részére szakszolgálati nevelési tanácsadást. A kisgyermek ősszel elkezdte az iskoláját, tehát a következő tanévre eltolt iskolakezdésre nem volt szükség.

A szülővel felvett anamnézisben megfelelő születési és korai fejlődési adatok mellett diszkrét beszédfejlődési lemaradás szerepelt. Kétévesen bölcsődébe járt, majd 4 éves korától óvodába, ahol a nagycsoportban rendszeres logopédiai fejlesztést kapott. 3 és 4 évesen fül-orr-gégészeti kezelésben részesült.

A kisgyermek teljes családban él. A szülők korábban lakóhelyet váltottak, de most a visszaköltözést tervezik. Munkavállalásuk folyamatos. A nagyszülőkkel szorosabb kapcsolatot ápolnak, akiktől segítséget kapnak, és akikhez a kisgyermek is jobban kötődik. Az otthonnal kapcsolatos bizonytalanság mellett az iskolakezdés helyzete szintén jobban hatással van aktuális életére.

Az óvodapedagógiai jellemzésében a következők szerepeltek: testileg megfelelően fejlett, magas, izmos, nem beteges kisgyerek. Fogváltása folyamatban van. Társas kapcsolataiban kissé bizonytalan, érzékeny, de hamar megnyugtatható, motiválható. Kissé zárkózott, önbizalmát a feladatok elvégzésénél erősíteni kell. Baráti kapcsolatai tartósak, ragaszkodó. Játékában konstruáló-, szabály- és szerepjátékot játszik. Szívesen fut, kergetőzik, katonásat játszik az udvaron. Anyanyelvi képességeit tekintve a beszéd- és szövegértése, szókincse elmaradást mutat.

Az édesanya gyermeke személyiségét a következő tulajdonságokkal írta le: nyugodt, közlékeny, inkább kiegyensúlyozatlan, szófogadó, felületes, érzékeny, jókedvű. A szülőkkel megfelelő a kapcsolata, az anyához jobban ragaszkodik. Nincs még külön szobája, jelenleg a szülők szobájában alszik. Viselkedésére kiemelten jellemző a túlzott mozgékonyság, a figyelmetlenség, az egyedi ötletek. Szeret rajzolni, festeni. Inkább a tévében nézi a meséket. Elmélyülten tud játszani. Érdeklik az autók és az állatok. Evési, alvási, nevelési probléma nem jellemzi. Barátságosan, alkalmazkodóan viselkedik.

A kitöltött Képességek és nehézségek kérdőív eredménye nem jelez rendellenességet egyik területen sem, így átlagos értékeket mutat a proszocialitás, a hiperaktivitás-figyelmi nehézség, az érzelmi tünetek, a viselkedési és a kortárskapcsolati nehézség területein.

A gyermekkel folytatott tevékenységvégzés tapasztalatai

*XY.* kedves, barátságos, inkább csendes, nyugodt temperamentumú, kiegyensúlyozott kisgyermek. Mindig nagyon lelkesen érkezett a foglalkozásra. Az első pillanattól fogva jól érezte magát a színes, ingergazdag, sokféle játékot felsorakoztató, kisbútorokkal berendezett szobában. Kezdettől fogva kezdeményezően, aktívan, felszabadultan együttműködően viselkedett. Jól érezte magát a kétszemélyes helyzetben, amikor teljes mértékben ráirányult a felnőtt figyelme. Nem igényelte a szülő jelenlétét már az első alkalommal sem, biztonságban érezte magát egyedül, a foglalkozások végén viszont örömmel mutatta meg mindig édesanyjának a műveit. Verbálisan visszafogottabb volt, de a kérdésekre mindig válaszolt. Interakciót kezdeményezett. A szabad játék és a mesehallgatáshoz kapcsolódó tevékenységek egyaránt lekötötték a figyelmét.

A meséket mindig figyelmesen, nyugodtan végighallgatta, érdekelték a történetek, amelyek közül volt, amit már hallott az óvodában. A mesét követő alkotásokat többféle képalkotó technikával készítette el. Szívesen választott az eszközök közül, inkább határozottabb volt, az elképzelését érvényesítette. A rajzolás végén a kérdésekre rövid, néhány szavas választ kaptam tőle, de volt olyan kérdés, amit egyáltalán nem válaszolt meg.

A foglalkozások során a gazdagabb, tartalmasabb megoldásmódokban és a tanácsadó személlyel történő együttműködésben történtek jelentősebb változások. A találkozások előrehaladtával egyre bátrabban, felszabadultabban viselkedett a megismert helyiségben. A vizuális tevékenységek önállóbb feladatmegoldásával szemben inkább az egyéni kötetlenebb játékban, illetve az együttes játékban töltött fokozatosan több időt. Életkorának megfelelően alkalmazta a játéktípusokat, játékeszközöket. Játékviselkedése kiegyensúlyozottá vált, kezdeményezően viselkedett. Az involválódás mértéke erősebb lett, a játékidő pedig fokozatosan gyarapodott.

A vizuális tevékenységvégzés tapasztalatai

Az elkészült rajzképek jól mutatják a kisgyermek megfelelő involválódását a feladatvégzés során. A színes, vidám, tartalmukban részletesebben kidolgozott munkák is szépen jelzik a meséhez fűződő pozitív kapcsolatát, mélyebb szintű érdeklődését, amiről az elkészült egyetlen képben összesűrített mesei élmény lenyomata jól tükröződik. A foglalkozások során egyre részletesebben kidolgozott művek születtek. Az alkotásokban kezdeményezése, választásai, ötleteinek az érvényesülése egyaránt megfigyelhető volt. A beszélgetésekben, a kérdésekre

adott válaszokban, bár röviden és hiányosan megfogalmazva, de szintén megtalálhatók az azonosulások, és a mese cselekményéből azok a fontosabb jelenetek, amik utalnak, szimbolizálják a kisgyerek nézőpontjából lényegessé váló mondanivalót. Minden egyes rajzképénél ez megfelelően nyomon követhető.

A tanácsadást lezáró szülőkonzultáció

Az utolsó szülőkonzultáción felvett interjú eredménye alapján összességében a következő pozitív változásokat fogalmazta meg az édesanya gyermekével kapcsolatban.

Viselkedésében „összeszedettebb" lett. Jobban odafigyel a dolgokra. Ő maga is szülőként több pozitív visszajelzést ad már. Gyermeke motiváltabb lett a feladatokban. Ügyesebb lett. Kedvező változást lát az iskola előtti várakozásában is. Szerinte most jobban várja az iskolát. Az édesanya beszámolt arról is, hogy gyermeke külön szobába költözött két hete, ahol új ágya van, amihez nagyon ragaszkodik, ott tartja a plüssállatait is, és már nem a szülőkkel tölti az éjszakát.

A gyermekéhez fűződő kapcsolatában kiemelte, hogy ő is változott. Úgy látja, hogy több időt tölt gyermekével, közösen játszanak és mesét mond rendszeresen lefekvés előtt. A meseválasztást rábízza gyermekére. Az édesanya megfogalmazta azt is, hogy rájött, hogy el kell engednie őt. Otthon is többször hagyja, hogy egyedül legyen a játékaival.

A kisgyermek apukájával kapcsolatos viszonyában is változás érzékelhető. Ővele is most sokkal több időt van együtt, és összességében jobb lett a kapcsolatuk.

A gyermek tevékenységeiben történt változásaiban megjelenik, hogy sokkal szívesebben hallgatja a népmeséket, mint korábban, és nagyon megkedvelte a rajzolást, a színezést, a festést, zsírkrétázást, az alkotást. Külön is kiemelte a családon belüli közös tevékenységek gyakoribb előfordulását.

Összegezve tehát: a sok pozitív tulajdonsággal rendelkező kisfiúnál a foglalkozások kedvező változást indukáltak az önállóságában, a kezdeményezéseiben, a tevékenységvégzésekben, az otthoni viselkedésében és az iskolai várakozásában, amihez mindkét szülő támogató hozzáállása javulást eredményezett, ami az általam megfigyelt tevékenységvégzések első alkalmától kezdve lényegében tapasztalható volt, de a lezáró szülőkonzultáción az édesanya visszajelzése egyértelműen megerősített.

## Felhasznált irodalom

Erikson, H. E. (1991). Az életciklus: az identitás epigenezise. In: *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 437-496.

Kissné, V. M. & Mogyorósy, Zs. (2019). *A Pszichológiai Tanácsadás Szakmai Alapprotokollja*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Zsubrits, A. (2023). Kora gyermekkori személyiségfejlődési fordulópontokat szimbolizáló mesék. In: Pásztor, E. & Varga, L. (Szerk.). *Neveléstudományi kaleidoszkóp*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó, pp. 129-140. https://doi.org/10.35511/978-963-334-504-7-11

Zsubrits Attila

# *Egy tanulási nehézséggel rendelkező kisiskolás korú diák esetének bemutatása pszichodiagnosztikai vizsgálati eredmények figyelembevételével*

## Bevezetés

A bemutatásra kerülő gyermek alsó tagozatos általános iskolás tanuló. A tanulási képességet vizsgáló járási szintű szakértői bizottság összegző megállapítása alapján tanulási nehézséggel és figyelemszervezési gyengeséggel rendelkezik. A tanulási nehézségek a nyelvtan és a matematika tantárgyi tudásában figyelhetők meg, ezért a fiatal beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermek és különleges bánásmódot igénylő tanuló, aminek következtében rendszeres fejlesztő foglalkoztatásra jogosult.

Az esetbemutatáshoz szükséges adatokat szolgáltató és a vizsgálatokba bevont személyek: a gyermek, a szülők, az osztályfőnök, a gyógypedagógus, a logopédus, a fejlesztőpedagógus és a pszichológus.

Az esetleírásban alapvetően a diagnosztikai folyamatra, az állapotmegismerésre fókuszálva kerül sor a fiatal helyzetének bemutatására. Ugyanakkor az ismertetésben jól megjelenik a gyermek hozzátartozóinak véleménye, valamint az alkalmazott vizsgálatok objektív eredménye is. A bemutatást, az elvégzett elemzést szakirodalmi adatok egészítik ki. Elsősorban az aktuális kognitív képességek és iskolai teljesítmények lesznek hangsúlyosak, ugyanakkor az érzelmi tényezőket, a legfontosabb családi történéseket szintén megismerhetjük.

## Családi helyzetkép

A szülők 30-as éveikben járnak, középfokú szakirányú végzettséggel rendelkeznek mindketten, munkavégzésük folymatos. A gyermek szülei korábban elváltak, és azóta az édesanyjával él együtt. Saját szobában tud tanulni. A fiatal rendszeresen találkozik az édesapjával, és közeli kapcsolatban van az édesapa új élettársával, akinek az előző házasságából született gyermekével szintén rendszeres a kapcsolata. A fiatal hetente néhány napot tölt az édesapjával, illetve az említett új személyekkel. A szülők baráti társasága szintén meghatározó az aktuális közeli szociális rendszerben. Ezenkívül kortársaival találkozik még rendszeresen.

Az édesanya hétköznaponként sokat dolgozik, amivel megfelelő jövedelmet képes biztosítani kettőjük megélhetéséhez, de ennek az az ára, hogy napközben csak kevés időt tölthet együtt gyermekével, ami a reggeli időszakot és a késő délutáni, illetve az esti órákat jelenti. Ugyanakkor hétvégén jellemzően együtt vannak. Az édesapa általában hétköznap segíti az iskolába járást. A vele töltött napok is jellemzően a hétköznapokra vonatkoznak.

Korai fejlődési adatok

Az édesanyával felvett anamnézis alapján a következő adatok azonosíthatók, amelyekben jól tükröződik a gyermek legkorábbi fejlődésének menete. Tervezett baba volt, mindkét szülő örömmel várta. Problémamentes terhességből, megfelelő időre, spontán induló, normál úton lezajló szülésből átlagosnak számító születési adatokkal jött világra. Szüléskor semmilyen komplikáció nem történt. Három hónapos koráig szopott. Keveset sírt, alvásigénye változó volt. Korai mozgásfejlődése megfelelően zajlott, egyéves korában kezdett el önállóan járni. Kétévesen folyamatosan beszélt. Szobatisztasága két és fél éves korára alakult ki. Egy évig bölcsődébe járt, majd rendesen elkezdte az óvodát. Rendkívüli megbetegedések nem fordultak elő.

Óvodáskorában mindkét szülő szerint a fiatal kiegyensúlyozott, élénk, közlékeny, szófogadó és alapvetően jókedélyű volt. Ugyanakkor tevékenységeiben csupán felületesen vett részt. Szabadidejében szívesen nézte a tévét, főként a mesecsatornákat. Ritkábban meséket is hallgatott, ami a felnőttek szerint kevésbé kötötte le a figyelmét.

Az ötéves korában elvégzett óvodai szűrővizsgálat eredménye sem a nyelvi, sem az olvasás- és íráskészültség terén nem jelzett lemaradást. A logopédus véleménye szerint beszéde tiszta, feladattudata, figyelme, feladattartása életkorának megfelelő, ceruzafogása pedig kielégítő. Jobbkezes.

Ezek az adatok jól kapcsolódnak az általánosan ismert, teljesebb képet adó iskolaérettségi kritériumokhoz, melyek az életkor mellett figyelembe veszik a testi, fizikai és egészségi állapotot, a mozgásos viselkedést, az adekvát – tanulási képességek kialakulását megalapozó – pszichikus funkciók színvonalát (az érzékelés, észlelés, testséma, emlékezet, figyelem, elemi fogalmi gondolkodás, kommunikáció, tájékozottság, szociális érettség, feladattudat és érzelmi intelligencia területeit) (ÓNOAP, 2012).

A vizsgált személy tehát az életkorához igazodva kezdhette el iskoláját, ahova a mai napig is jár.

Családi és iskolai nevelési hatások

A válás érzelmileg jelentős hatással volt gyermekükre. Ugyanakkor a szülők elmondása szerint a válás helyzete nem viselte meg őt.

Az édesanya a következő tulajdonságokkal jellemezte gyermekét: általában egészséges, nagyobb magatartási probléma nem fedezhető fel nála. Nem mondható fáradékonynak sem otthon, sem az iskolában. Naponta 9-10 órát alszik folyamatosan, külön ágyban. A leginkább jellemző tulajdonságok között az alábbiakat sorolta még fel: élénk, közlékeny, gyors, kiegyensúlyozott, szófogadó, felületes és jókedvű. Három közeli baráttal rendelkezik. Szabadidejében kosárlabdaedzésekre jár. Hétvégén ismerősök, felnőttek és gyerekek társaságában közös programokon vesz részt.

Az osztályfőnök pedagógiai jellemzése mindezt a következőkkel egészíti ki. A gyermek már az iskolaelőkészítő foglalkozásokon felhívta magára a figyelmet vidámságával. Alapvetően jókedvű volt és könnyen beilleszkedett az osztályba, a szabályokat jellemzően elfogadta és többnyire be is tartotta. Egyaránt jó kapcsolatot alakított ki a felnőttekkel és a gyerekekkel. Egy fiúval és egy kislánnyal szorosabb barátságot ápolt. A tanórákon fokozatosan előfordult, hogy szereplési vágya bohóckodásba csapott át. Ezzel palástolta, ha figyelme elkalandozott és nem tudta követni a kért feladatokat. 7-8 órát tartózkodott ebben az időszakban az iskolában, ami alatt mindig nagyon elfáradt. A nyár nagy részét is az iskolában töltötte. A pedagógiai intézménynek ebben az időszakban rendszeres volt a kapcsolata a szülőkkel, akik gyakran látogatták a fogadóórákat és követték gyermekük iskolai munkáját. Azonban a szülők válása a pedagógus szerint is megnehezítette a gyermek életét, és csak a harmadik tanév végére sikerült nagy nehézségek árán valamilyen rendszerezettséget, kiegyensúlyozottságot kialakítani nála. Ezt súlyosbította a szülők közötti kommunikációs zavar, illetve a kettős nevelés széttartó ereje. Az osztályfőnök problémának látja a kiskamaszos viselkedés erőteljesebb megjelenését, a nyegleséget és a flegma viselkedést is, valamint a számítógépezéssel töltött rengeteg idő kedvezőtlen hatását. A napköziben szintén visszatérően problémák fordultak elő, és a tanulás helyett erőteljes bohóckodásával került a középpontba. Ugyanakkor a pedagógus kiemeli az édesanya erőfeszítéseit is, amit a gyermekével való közös tanulásra fordított.

Aktuális érzelmi megnyilvánulások

Az elvégzett pszichológiai vizsgálati eljárások alapján a következők fogalmazhatók meg a gyermek jelenlegi érzelmi életével kapcsolatosan. Iskolájához fűződő viszonya

kedvezőtlennek mondható, amire a projektív pszichodiagnosztikai eljárások eredményei is egyértelműen utalnak. Például az iskolájával kapcsolatos választásaiban hol egy elszálló alakkal, hol pedig az osztályteremben egy verekedős, erőszakos személlyel azonosította magát az egyik tesztfeladatban. Kinetikus iskolarajza alacsony színvonalú, egyszerű munka, sem konkrét iskolai tevékenység, sem pedig a társai nem kaptak helyet benne. Ezek az eredmények kedvezőtlen érzelmi viszonyulást jeleznek az intézménnyel kapcsolatosan. Az explorációban elhangzottak szintén arról árulkodtak, hogy a fiatalnak nem csak a tanárokkal, de a gyerektársakkal is rossz a kapcsolata. Nem érzi jól magát az osztályában, az iskolában. A tantárgyak közül egyedül a környezetismeretet szereti. Délutánonként ugyanakkor szívesen jár a már említett edzésre, ami az iskoláján kívül működik.

A családi kapcsolatrendszerben aktuálisan szorosabb kötődése van az édesapa új élettársával, a mostohatestvérével és az édesanyjával. Mindez tükröződik a gyorsan elkészült, összecsapott, kidolgozatlan családrajzán is.

A világjáték teszt eredménye a növendék belső élményvilágának rendezetlenségéről árulkodik, ahol a közelmúltban átélt valóságos és a képzeletében megjelenő agresszív, szorongásos tartalmak köszönnek vissza. Mindezt az explorációban felszínre került információk világítják meg még jobban, amiből látszik, hogy odahaza visszatérően ellenőrizetlenül nézheti az erőszakos tartalmú, egyáltalán nem neki való filmeket, valamint hétvégén hajnalig is számítógépes játékokat játszhat egyedül vagy barátaival. A szülőkkel ezekről a feldolgozatlan, meg nem értett élményekről nem beszélget.

A szülőkkel felvett Képességek és nehézségek kérdőív eredménye szintén viselkedési problémákra, de dühkitörésekre is utal.

### A gyermek tanulási nehézségének jellemzői az elvégzett képességvizsgálatok eredményei alapján

A gyermek képességrendszerének fejlődésében a következők figyelhetők meg. Az óvodai logopédiai szűrővizsgálat sem nyelvi, sem az olvasás- és íráskészültség terén nem talált eltérést. Az iskolai tanuláshoz szükséges állapottal rendelkezett. Azonban második osztályos korában a tanító eltéréseket fedezett fel a különböző teljesítményekben és fejlesztő foglalkozást javasolt. A tanulási problémákat a szülők is érzékelték. Ennek következtében a tanintézmény és a szülő kérésére először részletes alapvizsgálatra, majd pedig felülvizsgálatra került sor, aminek a végeredménye kellően árnyalta a fiú képességstruktúráját.

Az osztályfőnők mindezt a következőképpen foglalta össze: a gyermek képességei átlagos szintűnek mondhatók, de a teljesítménye mégis elmarad ettől. Nehéz motiválni, figyelme csapong. Munkatempója változó, sok esetben kapkodó, pontatlan. A tanítói utasításokra nem figyel, inkább arra törekszik, hogy minél előbb befejezze a feladatokat. Igényes munkát kétszemélyes helyzetben végez, amikor a figyelme is jobban irányítható. Íásképe változó, erősen függ az aktuális állapotától. Hangos olvasása jó, kevés hibával olvas. Az olvasott szöveget általában megérti. Matematikából gyenge teljesítményt nyújt. Az alapműveleteket eszközök segítségével, hibákkal végzi el. A logikai feladatokat csak nagyobb segítséggel képes megoldani.

A második osztálytól kezdve a növendék iskolai fejlesztő foglalkozásokra jár. Ezeken az órákon a pedagógus elmondása szerint mindig lelkesen, szívesen vesz részt. Ő a hiányosságok között a figyelmi koncentráció gyengeségét, az elkalandozó gondolkodásmódot, a lassú munkatempót, a térbeli és a lapon történő tájékozódási anomáliát, illetve a téri-vizuális tagolás nehézségét emelte ki. Olvasási készségét elfogadhatónak tartja, de a szövegértését problémásnak. Az erősségek között az expresszív beszédkészséget húzza alá. Hangsúlyozza még a folyamatos külső motiváció következtében elért eredményesebb feladatvégzést.

A szülői explorációból kiderül, hogy ők is a tanulási nehézséget gondolják a legnagyobb gondnak, és a következőképpen látják mindezt. Gyermekük az iskolában jól érzi magát, azonban a tanulás nehézséget okoz számára. Elsősorban a matematika jelent kihívást. Tizes számkörben pontatlanul számol, és az eddigi szorzótáblákat is csak nagy nehézségek árán tudta elsajátítani. Az olvasás jól megy, viszont az írással meggyűlik a baja. Az olvasást szereti, a verseket szintén könnyen megjegyzi, de csúnya, kapkodó az írása.

A tanintézmény és a szülő kérésére elvégzett alapvizsgálatban sor került a kognitív képességek és az érzelmi működés részletesebb jellemzésére. A képességvizsgálatok (figyelemvizsgálatok, figyelemzavar kérdőív, Sindelar 2. vizsgálóeljárás, Bender B teszt, WISC-IV. intelligenciateszt, számolási vizsgálat, olvasás- és írásvizsgálat, beszédészlelés- és beszédmegértés vizsgálat) mérési eredményei összegző megállapításként a figyelemszervezés gyengeségét, valamint a tanulás nehézségét határozták meg a nyelvtan és matematika területén, így BTMN kategóriába sorolták be őt, rendszeres szakszerű tanintézményi fejlesztés kijelölésével.

A következő fejlesztendő területek definiálásával kívánták segíteni a gyermek fejlődését: auditív és vizuális figyelem, intermodális integráció, auditív, vizuális rövidtávú memória, lényegkiemelés és szövegértés, absztrakt gondolkodási készségek és nonverbális fogalomalkotás, illetve a nyelvi-helyesírási szabályok készségszintre emelése. További

javaslatként pedig egyéni pszichológiai segítségnyújtás is szerepet kapott a válás hatásának kezeléséhez, a gyermek önbizalmának erősítéséhez és szorongásának oldásához.

Az olvasási képesség vizsgálatának eredménye szerint a gyermek jó tempóval, alacsony hibaszámmal olvas. Hangos olvasáskor szövegértése pontos, de önálló szövegfeldolgozása sikertelen eredményhez vezet, és segítséggel is csak szövegfoszlányokat ismer fel.

Írásában folyamatos önellenőrzést végez, de írott és nyomtatott szöveg másolásakor is hibákat vét. Tollbamondáskor többszöri ismétlést igényel. Gyakoriak az időtartam tévesztések mássalhangzók és magánhangzók esetében egyaránt. Betűalakításai gyakran szabálytalanok. Önálló szövegalkotásnál nem jelöli a mondatkezdést és a mondatvégi írásjeleket. Típusfeladatokban a tanult nyelvtani szabályokat alacsony hibaszámmal tudja alkalmazni, míg önálló felhasználáskor sokszor hibázik.

A számolási vizsgálat eredménye szerint a helyiérték fogalma, az alapműveletek értelmezése, az egyszerű szorzások elvégzése, a matematikai-logikai szabályok betartása, a szabályok felismerése és a figyelemszabályozást igénylő feladatok megoldása okozza a legnagyobb problémát.

A WISC-IV. intelligenciateszt eredménye alapján a vizsgált gyermek kognitív képességei átlagos színvonalúak (TtIQ: 108). Erősségének tekinthető a szóbeli fogalomalkotása, szóismerete és az általános szabályokra, társas helyzetekre vonatkozó tudása (VmI: 115). Átfogó vizuális intelligenciája, új, automatikusan nem megoldható feladatok elvégzéséhez szükséges logikai gondolkodása ugyan átlagos színvonalú, de ezen a területen teljesít a leggyengébben, és a kategóriás, analógiás gondolkodása szintén gyengébben funkcionál (PkI: 98). Feldolgozási sebessége ugyancsak átlagos mértékű (FsI: 103).

A skálák közül egyértelműen a munkamemóriájának működési bizonytalansága hozható összefüggésbe az írás és a matematika tantárgyak tanulási nehézségével. Jóllehet első ránézésre átlagos, normál színvonalú eredmény látható ezen a képességterületen (MmI: 108), mégis a betű-szám szekvencia szubtesztben és a számolási szubtesztben mért gyenge teljesítmény alapján elmondható, hogy jelentősen nehezített számára az említett tanulási területeken való sikeres szereplés. Ezért a tanítási-tanulási folyamatban többszöri gyakorlásra, ismétlésre van szüksége, illetve a feladatok során jól alkalmazható tudásszervező stratégiák elsajátítására, begyakorlására.

Az egy év múlva elvégzett felülvizsgálat eredménye alapján a gyermeknél egyaránt találhatók pozitív és negatív változások. Legnagyobb visszaesés a figyelmi funkcióban, ezen belül is a vizuális diszkriminációban érzékelhető. A matematikai készségekben lassú előrelépés mutatkozik. Szövegértése gyenge, viszont helyesírása a sok gyakorlásnak

köszönhetően javulást mutat. Ez a második szakértői vélemény továbbra is a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulói státuszba sorolja a fiatalt, és tanulási nehézségként újra a matematikai, helyesírási és a figyelemszervezési területek szerepelnek, amely területeknek a fejlesztése továbbra is a tanintézményi kereteken belül javasolt szakember közreműködésével.

### Az érintett tanulási nehézségek jellemzői szakirodalmi adatok alapján

Dékány Judit és Juhász Ágnes (2002) tanulmányukban a diszkalkulia főbb tünetei között a helyiérték ismeretek, a számtani műveletek, a matematikai kifejezések, a matematikai szabályok megértésének, a számjegy, a számkép felismerésének, egyeztetésének, grafikus ábrázolásának, számok sorrendiségének és a számnevet szimbolizáló vizuális alakzatok azonosításának a nehézségét fogalmazzák meg. Mindehhez olyan további rendellenességek társulhatnak, mint a térbeli és időbeli tájékozódás zavara, a lateralitás bizonytalansága, az írás problémája, a szám- és szövegemlékezet nehézsége, a relációs szókincs gyengesége, a lényegkiemelő gondolkodás hiánya, a beszéd és nyelvi fejlődés zavara, az olvasás és írás tanulás nehézsége, valamint a figyelmi működés anomáliája. Ezek közül az érintett diáknál a nyelvtani tudás hiányosságai és a figyelemtartás gyengesége fordulnak még elő.

A diszkalkulia diagnózis megállapítását az orvosi vizsgálat, a pszichológiai vizsgálat és a pedagógiai vizsgálat tudja biztosítani. A diszkalkulia fejlesztése pedig gyógypedagógiai és logopédiai módszerekkel lehet eredményes, amelyek a következő területekre irányulhatnak: számfogalom kialakítása eszközök segítségével, irányok tisztázása, soralkotások, ritmusgyakorlatok, ritmusérzék fokozása, finommotoros fejlesztés, számelemek egyeztetése, számolási műveletek végzése szintén eszközökkel, szöveges feladatok végzése cselekvéssel majd képek segítségével (Dékány & Juhász, 2002).

A diszgráfia az iskoláskorú gyerekek tíz százalékát érintheti, és a fiúknál másfélszer gyakrabban fordul elő, mint a lányoknál. Az okok között a többi tanulási zavarhoz hasonlóan genetikai tényezők és szülés közbeni károsodások egyaránt szerepelhetnek. A diszgráfia hátterében gyakran azonosítható a nyelvi fejlődés zavara. Az írásfejlődésben három fontos szakaszt azonosíthatunk: először a betűk hozzárendelése történik meg a szavak hangjaihoz, majd a hangszerkezeti szabályok figyelembevétele és írásban való alkalmazása következik, végül a morfológiai tudatosságnak köszönhetően a nyelvtani szabályok érvényesülésére kerül sor. A helyesírás zavara akkor állapítható meg, ha ehhez a folyamathoz szükséges nyelvi rendszerek adekvát fejlődése elmarad (Piros & Séra, 2017). Csépe Valéria (2005) az

írászavarok három nagyobb csoportját írja le. A felszíni diszgráfia hibatípusai jellegzetesen fonológiai természetűek. Ez a probléma enyhébb mértékben megfigyelhető a mostani gyermek esetében is, amikor például az írásában mássalhangzó tévesztések fordulnak elő. A fonológiai diszgráfiában főként az ismeretlen szavak írása okoz nehézséget, míg a jól ismert szavakat általában pontosan le tudják írni, illetve a szóalak globális jelentését is felismerik. A harmadik csoportba a diszgráfia olyan egyéb típusai tartoznak, mint az íráskép rendezetlensége és nehezen olvashatósága, vagy például a vizuális memória, illetve a figyelmi működés problémájára visszavezethető szóalak megformálási nehézség.

Csépe Valéria (2005) a *Kognitív fejlődés-neuropszichológia* című könyvében a figyelmi és a végrehajtó funkciók zavarait együttes jelenségkörbe tartozás alapján foglalja össze. A végrehajtó funkciók gyűjtőfogalmi elnevezése a magasabb szintű ellenőrző folyamatokat jelöli. A végrehajtó funkciók a cselekvéskontroll működését szolgálják, lehetővé teszik a célirányos és szándékvezérelt tevékenységek megtervezését és kivitelezését. Mindezek egy olyan összehangolt funkcióegyüttesben jelennek meg, amely magában foglalja a tervezést, a döntést, az irányított célkiválasztást, valamint az éppen zajló tevékenység monitorozását, figyelését. A vizsgált gyermeknél megjelenő iskolai viselkedési problémák hátterében a gyengébb szintű kontrollálási, figyelmi szabályozási nehézségek szintén érzékelhetők. A szakirodalomban felsorolt figyelmi nehézségek között több is jellemző rá. Például: pontatlan a munkavégzése, kihagy egyes részleteket a feladataiban, figyelemösszpontosítási nehézséget mutat, elkalandozik a figyelme, nem figyel másokra, nem fejezi be a feladatot, nem tudja megszervezni a feladatsorokat, könnyen elterelődik a figyelme a külső ingerek miatt, feledékeny a mindennapi tevékenységekben (Piros & Séra, 2017).

A szakértői bizottság erre vonatkozó vizsgálati eredményeiben, valamint az osztályfőnök és a fejlesztőpedagógus által leírt jellemzésekben hasonlóan jól azonosíthatók azok a releváns adatok, amelyek a gyermek tanulási készségére, viselkedésére, problémáira vonatkoztathatók, ugyanakkor nehézségeinek mértéke nem éri el a súlyosabb kategóriájú tanulási zavar kritériumrendszerét. A két kategória közötti összevetést, a súlyosabb tanulási zavar állapotának leírását, és az attól történő szükséges megkülönböztetést kívánja érzékeltetni a most következő részben felsorolt ismeretrendszer.

**A tanulási nehézségek értelmezése az orvosi diagnosztikai és a pedagógiai megsegítést célzó kategóriák szempontjából**

A vizsgált gyermek fejlődésében tehát a következő képességek működésének eltérései definiálhatók: az aritmetikai képesség és a helyesírási képesség gyengesége, valamint a figyelemszabályozás elégtelensége.

A BNO-10 nozológiai rendszer iránymutatása szerint ez a problémakör A pszichés fejlődés zavarai kategórián belül (F80-89) Az iskolai teljesítmény specifikus fejlődési zavarai (F81) diagnózis csoportjához közelíthető, ami olyan rendellenességeket foglal magába, *„melyben a készségek megszerzésének a normális menete válik zavarttá. Ez nem egyszerűen a tanulási lehetőség hiányának, mentális retardációnak vagy szerzett idegrendszeri trauma vagy betegség következménye.”* (BNO-10:141).

Ezen belül az F81.1-es kódjelű Az írás zavarai (dysgraphia) kórkép meghatározása szerint ebben az esetben a *„legszembetűnőbb a specifikus és szignifikáns sérülés a helyesírási készségek fejlődésében, miközben az olvasás meghatározott zavara nem észlelhető, és nem magyarázható mentális visszamaradottsággal, látászavarral vagy nem megfelelő iskoláztatással. A szóbeli és írásbeli helyesírás, betűzés egyaránt érintett.”* (BNO-10:142).

Ehhez hasonlóan az F81.2-es kódjelű Az aritmetikai készségek zavara (dyscalculia) kórkép szintén akkor állapítható meg, amikor a számolási készségek károsodásának a kialakulása nem magyarázható mentális retardációval vagy nem megfelelő oktatással. A zavar vonatkozik alapvető feladatokra, mint az összeadás, kivonás, szorzás és osztás, illetve kevésbé érinti a sokkal absztraktabb feladatokat, mint az algebra, trigonometria, geometria vagy kalkulációk. Idetartozik: a fejlődési acalculia, a fejlődési aritmetikai zavar (számtani műveletek végzésének a zavara) (BNO-10:142).

Az iskolai készségek zavara (F81.3) diagnózis olyan esetekben alkalmazható, amikor az aritmetikai és az olvasási vagy (helyes)írási készségek közül mindkettő károsodik, és itt sem található meg az általános mentális retardáció vagy a nem adekvát iskoláztatás.

A BNO alapján a figyelmi működés eltérései Az aktivitás és figyelem zavarai (F90.0) kórképen belül értelmezhető jelenség, amely során a tünetek között felfedezhetők többek között az iskolai feladatokban visszatérően előforduló figyelmetlenségek, a figyelem megtartásának nehézsége, a különböző helyzetekben előforduló figyelmetlenségek (BNO-10:152).

A DSM-5 diagnosztikai klasszifikációs rendszer szintén az átfogó organikus fejlődési zavartól, az értelmi fogyatékosságtól eltérően határozza meg a tanulási zavarok típusait,

valamint a figyelmi koncentrációs nehézséget. Ebben a rendszerezésben Az idegrendszer fejlődési zavarai között szerepel egyrészt a Figyelemhiányos/hiperaktivitás zavara, illetve azon belül a figyelemhiányos megjelenési forma (314.00). Másfelől pedig a Specifikus tanulási zavar kategórián belül az írásbeli kifejezés zavara, helyesírási pontatlansággal kiegészülve (315.2), valamint a számolás zavara (315.1). A tanulási zavarok mértéke ebben a nozológiai rendszerben enyhe, mérsékelten enyhe vagy súlyos minősítést kaphat (DSM-5:17).

A 2011-es köznevelési törvény a segítő pedagógiai alkalmazhatóság szempontjából jól elkülöníti az SNI és BTMN kategóriákat. Az előbbibe a súlyosabb fokú gyógypedagógiai problémák tartoznak bele, például a különböző érzékszervi- és értelmi sérült gyerekek ellátása, míg az utóbbi enyhébb kategóriába az életkoruktól elvárható szinttől rosszabbul teljesítő fiatalok nyomon követése. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkező tanuló *„az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.”* (Nkt., 2011. CXC. 4.3.).

A vizsgált gyermeknél előforduló tanulási nehézségek típusai egyrészt meghatározásra kerültek a helyi pedagógiai szakértői bizottság kompetenciájának megfelelően (BTMN státusz megállapításával), másrészt pedig a fejlesztési, támogatási beavatkozásokat szintén kijelölte az iskolában dolgozó fejlesztőpedagógus. A továbbiakban a három év múlva esedékes második felülvizsgálat nyújthat majd újabb információt a fiatal fejlődéséről, iskolai haladásáról.

## Összefoglalás

Az esetleírásban ismertetett gyermek diagnosztizált beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel rendelkező tanuló. Az iskoláskortól kezdődően érzékelhető tanulási nehézségei – az illetékes szakértői bizottság elvégzett vizsgálatainak eredményeivel is alátámasztva – a következő területeken érzékelhetők: a figyelmi összpontosítás, valamint a számolási és helyesírási képességeknél.

A tanulási képességek fejlődésének és a figyelmi működés fejlődésének eltérése kedvezőtlenül befolyásolja a fiú iskolai előmenetelét. A sikertelenebb iskolai alkalmazkodásában ugyanakkor nemcsak a tanulási nehézségek játszanak meghatározó szerepet, hanem a szülők válásával bekövetkezett változások, a kedvezőtlenebb nevelőhatások is. Mindezek együttesen nagyobb kihívás elé állítják a fiatalt, és bizonytalanságot okozhatnak

további személyiségfejlődésére nézve. Ugyanakkor az iskola és a szülők által időben kezdeményezett helyi pedagógiai szakszolgálati beavatkozás és annak további pozitív következménye megfelelő segítséget nyújthat számára.

Összegezve tehát a következő nagyobb területeken valósulhat meg a támogatás: a szülők helyi pedagógiai szakszolgálati kereteken belül működő nevelési tanácsadásra járásával, a fiatal egyéni pszichológiai segítségnyújtásával, valamint az iskola célirányos és szakszerű képességfejlesztésével, a fejlesztőpedagógiai beavatkozással. Kedvező tény továbbá, hogy a szülők magánéletében pozitív irányú változások történtek, és mindkét szülő erősebb elköteleződést, szándékot mutat a gyermek fejlődésének segítésében. A gyermeknek ugyanakkor igyekeznie kell a szakemberek által felkínált lehetőségek, források minél optimálisabb kihasználására, és arra, hogy az őhozzá jobban igazodó speciális, egyénre szabott pedagógiai feltételeket megfelelően érvényesíteni tudja.

A tanulási képességekben és az iskolai teljesítményekben ténylegesen bekövetkezett változásokról pedig a következő szakértő bizottsági kontrollvizsgálat tud majd reálisabb képet adni.

**Felhasznált irodalom**

Bíró E. (szerk.) (2020). *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók neveléséhez-oktatásához: A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódról; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmairól; a pedagógiai segítés céljairól, feladatairól és módszereiről; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatról.* Budapest: ELTE BGGyPK. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas. pdf (2024.10.15.)

BNO-10 zsebkönyv (2004). Budapest: Animula Kiadó.

Csépe, V. (2005). *Kognitív fejlődés-neuropszichológia.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Dékány, J. & Juhász, Á. (2002). A diszkalkulia. In: Martonné, T. M. (Szerk.). *Fejlesztőpedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 181-201.

DSM-5 diagnosztikai klasszifikációs rendszer (2016). Budapest: ORIOLD és Társai Kiadó.

Köznevelési Törvény. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4.3. bekezdés.

Óvodai nevelés országos alapprogramja. 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet. Magyar Közlöny 2012. 171. szám.

Piros, V. & Séra, L. (2017). Az iskolai tanulásra való készenlét és a tanulási zavarok. In: N. Kollár, K. & Szabó, É. (Szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* Budapest: Osiris Kiadó, pp. 501-539.

# A kötetben szereplő tanulmányok szerzői

Ács Viktória: *óvodapedagógus.*

Bolla Balázsné: *pedagógia szakos tanár,* meseterapeuta, *mestertanár.*

Csizmadiáné Lancendorfer Anett: *szakvizsgázott óvodapedagógus, neveléstudomány szakos bölcsész.*

Mendéné Lajtai Krisztina: *gyógypedagógus, pedagógia szakos tanár, mesteroktató.*

Renner-Unger Vivien Éva: *szakvizsgázott óvodapedagógus, neveléstudomány szakos bölcsész.*

Schönwald Gyöngyi: *szakvizsgázott pedagógus, fejlesztőpedagógus.*

Tengerdi Ágnes: *pszichológus, mesteroktató.*

Wilfing Edit: *szakvizsgázott gyógypedagógus, komplex művészeti terapeuta.*

Zsubrits Attila: *pedagógiai szakpszichológus, egyetemi docens.*